

INVESTIGACIONES

Narrativa y Universidad: Aportaciones al debate desde un posicionamiento postcualitativo

Narrative and University: Contributions to the debate from a post-qualitative position

José Miguel Correa Gorospe,* Estibaliz Aberasturi Apraiz,** Eider Chaves Gallastegui***

Recibido: 29 de mayo de 2020 Aceptado: 14 de agosto de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Correa Gorospe, J. M.; Aberasturi Apraiz, E. y Chaves Gallastegui, E. (2020). Narrativa y Universidad: Aportaciones al debate desde un posicionamiento postcualitativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 133-151

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9472>

RESUMEN

Iniciamos este artículo describiendo cómo hemos llegado a la investigación postcualitativa, en un mundo en permanente cambio y transformación, y cómo esto nos influye y afecta en nuestro devenir narrativo persiguiendo superar el binarismo docente/investigador. Dos interrogantes orientan nuestra indagación, el primero relacionado con la búsqueda del sentido a nuestra práctica narrativa con la apertura ontológica del giro postcualitativo y los debates tan interesantes que se están produciendo a su alrededor en el ámbito de la investigación educativa. Para dar respuesta al primero de estos interrogantes, a lo largo del texto presentamos y dialogamos con lo que ha supuesto para nosotros el giro postcualitativo y lo relacionamos con la investigación narrativa. El segundo interrogante está centrado en cómo reimaginar nuevas formas de comunicar nuestras investigaciones, conocimientos y experiencias. Por lo que más adelante, adoptando un estilo más rizomático, exploramos nuevas formas comunicativas con las audiencias, para conseguir, con la presentación de diferentes ensamblajes, implicar a las posibles lectoras y lectores como participantes activos en la búsqueda del sentido del texto y compartir lo que esta apertura ontológica nos permite pensar de nuestro compromiso narrativo: deconstructivo, democrático y decolonial.

Palabras clave: cambio; indagación; ontológico; materialismo

ABSTRACT

We begin this article by describing how we have arrived at post-qualitative research, in a world in permanent change and transformation, and how this influences and affects our narrative evolution, seeking to overcome the teaching / research binarism. Two questions guide our inquiry, the first related to the search for meaning in our narrative practice with the ontological opening of the post-qualitative turn and the interesting debates that are taking place around it in the field of educational research. To answer the first of these questions, throughout the text we present and dialogue with what the post-qualitative turnaround has meant for us and relate it to narrative research. The second question is focused on how to reimagine new ways of communicating our research, knowledge and experiences. So later, adopting a more rhizomatic style, we explore new communicative ways with audiences, to achieve, with the presentation of different assemblies, involve potential readers and readers



*José Miguel Correa Gorospe, [0000-0002-6570-9905](https://orcid.org/0000-0002-6570-9905)
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
(UPV/EHU) (España)
jm.correagorospe@ehu.eus

**Estibaliz Aberasturi Apraiz, [0000-0001-7827-0850](https://orcid.org/0000-0001-7827-0850)
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
(UPV/EHU) (España)
estitxu.aberasturi@ehu.eus

***Eider Chaves Gallastegui, [0000-0002-1897-9267](https://orcid.org/0000-0002-1897-9267)
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
(UPV/EHU) (España)
e.chavesgallastegui@gmail.com

as active participants in the search for the meaning of the text and share what that this ontological opening allows us to think about our narrative commitment: deconstructive, democratic and decolonial.

Keywords: change; inquiry; ontological; materialism

1. INTRODUCCION

A la investigación postcualitativa hemos llegado motivados por los deseos de “hacer” investigaciones críticas y generadoras de formas diferentes de conocer “dentro y en contra de las tradiciones interpretativas” (Jackson y Mazzei 2013, p. 161). Las tres autoras del presente texto, de diferentes edades y recorridos académicos y profesionales, somos docentes universitarios/as e investigadores/as y durante estos últimos años, en colaboración con otros grupos de investigación, nos hemos movido desde/por posiciones cualitativas, historias de vida, investigación basada en artes y nos hemos sentido comprometidos y comprometidas con la investigación narrativa. Más allá de las etiquetas somos conscientes del flujo de movimientos e incertidumbres que desdibujan los límites de cada uno de estos posicionamientos investigadores, en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo en permanente cambio y transformación y que cuestiona nuestros métodos y prácticas tradicionales de investigación basadas en el empirismo lógico. Paradójicamente, aunque mucho hablamos y se trata de hacer para responder a los retos que este mundo nos plantea sobre la caducidad del conocimiento y las limitaciones y transformaciones en la concepción de los aprendizajes, poco se reflexiona sobre cómo todo esto afecta a nuestra manera de conocer e investigar la realidad y nuestro posicionamiento como investigadores.

Como grupo de investigación estamos investigando con presiones institucionales para publicar en determinadas revistas que nos aseguren el reconocimiento de nuestros méritos investigadores, poder conseguir proyectos, financiaciones otras, etc... Revistas ubicadas en rankings, con criterios bastante opacos de selección y exclusión de temáticas y enfoques investigadores. Rankings que nos clasifican públicamente y que alimentan una narrativa redentora sobre nuestro quehacer profesional, que quiere hacerse pasar por un reflejo objetivo y cuantificable de la calidad de nuestro trabajo, explicando su impacto y el valor científico de nuestras publicaciones. Mecanismos y estrategias de divulgación del conocimiento científico que lejos de asegurar el acceso al conocimiento y la ciencia libre, funcionan como dispositivos y regulaciones del trabajo del docente/investigador universitario, que se intensifica por medio de las posibilidades de control y clasificación que ofrecen los medios digitales.

Publicaciones regladas, alineadas con una manera de investigar de determinadas temáticas y de determinadas formas, que subalternas de determinados valores socio-políticos y obedientes a determinados discursos hegemónicos en la academia, exigen cumplir con las prácticas normalizadas de representación y de decir la verdad. Somos conscientes que estas fuerzas a menudo trabajan en contra de nuevas direcciones en la generación del conocimiento, devaluando determinados posicionamientos investigadores, que en las ciencias sociales y las humanidades plantean una serie de preguntas ético-epistemológicas sobre las prácticas de conocimiento y las afirmaciones de saber.

El pasado año 2019 cerrábamos un proyecto que ha sido determinante en nuestras reflexiones y transiciones investigadoras. Un proyecto sobre el aprendizaje del profesorado de infantil y primaria, donde utilizando métodos visuales y artísticos tratábamos de analizar los procesos de aprendizaje del profesorado dentro y fuera de la escuela desde una perspectiva post-cualitativa ((Hernández, Aberasturi Apraiz, Sancho y Correa Gorospe, 2020). Una experiencia investigadora en la que nos formulábamos interrogantes en coherencia con la apertura ontológica post-cualitativa con la que estamos comprometidos. Un proyecto que supuso otro momento de inflexión más en nuestro desarrollo profesional y posicionamiento investigador, sobre el que hemos escrito recientemente un texto dando cuenta de ello (Aberasturi Apraiz, Correa Gorospe, Martínez Arbeláiz, 2020).

La deriva post-cualitativa, entre otras cosas, nos ha llevado a revisar nuestro compromiso con las formas de investigar que hemos estado desarrollando y también a explorar el realismo agencial, una parte de la conversación metodológica actual sobre la agencia no humana. Lo que en este texto queremos compartir es las conexiones que hemos hecho en esta deriva post-cualitativa con las formas narrativas de análisis y representación.

Dos preguntas orientativas nos ayudan a presentar nuestra experiencia

- 1)¿Qué sentido dar a nuestra práctica narrativa con la apertura ontológica del giro post-cualitativo?
- 2)¿Cómo ser coherentes con la crítica a las formas humanistas de investigación cualitativa y reimaginar nuevas formas de comunicar nuestras investigaciones, conocimientos y experiencias?

Con el texto revisamos nuestra relación con la docencia y la investigación y reivindicamos un posicionamiento que supere el binarismo docente/investigador. Durante estos últimos años de trabajo ha ido cogiendo mayor relevancia en nuestro trabajo la investigación sobre la docencia. Ahora apostamos por una investigación pedagógica, que supere esa dicotomía tradicionalmente aceptada de docentes/investigadoras. Una investigación nómada, en permanente revisión, no solo sobre lo educativo, sino que revise de forma permanente los paradigmas y las condiciones en las que sustenta la generación del conocimiento (los discursos hegemónicos, el poder, la opresión). Una investigación en permanente análisis y revisión. Un devenir narrativo, abierto a lo que no se sabe, que evite la institucionalización de los procesos de investigación.

Aunque la temática de los compromisos, tránsitos y transformaciones de nuestras identidades investigadoras en la actual globalización del mercado del conocimiento es compleja y extensa, pensamos que compartir una parte de nuestra reflexión sobre lo que nos ha supuesto como docentes e investigadores embarcarnos en esta mudanza post-cualitativa, puede ser interesante para otros investigadores que estén en situaciones parecidas. Primero abordamos el giro ontológico y la investigación post-cualitativa, posteriormente prestamos especial atención a los vínculos que tienen los llamados nuevos materialismos con la investigación narrativa. Terminamos provocando a los lectores con ensamblajes que reclamen su participación y búsqueda activa del sentido del texto, para que lejos de favorecer una actitud observadora, se conviertan en parte del enredo del texto y de nuestra experiencia.

2. EL GIRO ONTOLÓGICO

El giro ontológico se puede resumir como un alejamiento de los debates epistemológicos sobre el conocimiento, la verificación y la evidencia para reabrir preguntas especulativas sobre la naturaleza del ser y las condiciones metafísicas en las que la vida, la experiencia y la investigación se vuelven posibles (Lather y St. Pierre, 2013). Tal giro se considera necesario en un momento contemporáneo que se define por una serie de “crisis ontológicas” asociadas con el cambio climático inducido por el ser humano, la pérdida catastrófica de biodiversidad, la modificación biogenética y la mediación ubicua de los procesos vitales. Las crisis ontológicas surgen cuando las condiciones de vida cambian tan rápidamente y tan drásticamente que la vida misma se vuelve irreconocible (Roussel, 2019). Estos cambios drásticos tipifican el alcance del impacto de la humanidad en los sistemas y el funcionamiento de la Tierra en su conjunto, e inauguran el Antropoceno como una nueva época en la historia geológica del planeta (Crutzen y Stoermer, 2000). Una nueva era en la que la actividad humana se ha convertido en una fuerza geofísica capaz de alterar los sistemas naturales de la Tierra. En el Antropoceno, los fenómenos naturales y culturales se han enredado hasta tal punto que no se pueden diferenciar el uno del otro. La teoría posthumanista proporciona un conjunto dinámico de herramientas conceptuales para reconsiderar cuestiones de justicia social y ecológica en el Antropoceno. Las ontologías más abiertas y relacionales están comenzando a ganar fuerza en su rechazo de una jerarquía arraigada del ser que ha persistido durante siglos de pensamiento occidental. Desde estas perspectivas especulativas, se puede ver que todas las cosas existen por igual y de manera diferente en mundos colectivos que son profundamente complejos e interconectados. Tales enfoques desestabilizan las nociones arraigadas de excepcionalismo humano para dar paso a formas relacionales y emergentes de subjetividad colectiva.

Gracias al desarrollo de perspectivas críticas hacia los paradigmas tradicionales, la relación que mantenemos con el conocimiento se ha visto transformada, cuestionándose también su estatus de producción. Esta transformación del propio conocimiento, nos aleja de las estrategias trilladas y consolidadas para conocer un mundo estable y certero, y demanda nuevos enfoques creativos con los que poder abordar la investigación en la educación en un contexto de permanente cambio.

Mientras hemos avanzado en la reflexión y discusión sobre los efectos del cambio permanente y la transformación de las condiciones de vida sobre la cualificación de los ciudadanos y la educación, quizá poco se ha reflexionado sobre su influencia en la investigación educativa, en los y las investigadores y el conocimiento que se produce. Inmersos en esta mutación permanente e impredecible del planeta y de nuestras condiciones de vida, la sociedad cambia tan rápido que continuamente desafía la verdad y la relevancia del conocimiento, tomando constantemente por sorpresa hasta a las personas mejor informadas (Bauman, 2007) al transformar la propia noción, producción, relación y representación del conocimiento, cuestionando las metodologías y estrategias de investigación hasta ahora utilizadas.

3. LA INVESTIGACIÓN POST-CUALITATIVA

A medida que el giro ontológico en las ciencias sociales se acelera, algunos investigadores e investigadoras recurrimos cada vez más a la investigación post-cualitativa como alternativa a los

modelos convencionales de investigación cualitativa en educación. St. Pierre (2011, 2013, St. Pierre, Jackson y Mazzei, 2016) ha propuesto la investigación post-cualitativa como un modo de investigación que, rechaza todo el aparato de metodología de investigación cualitativa, y de hecho, el concepto mismo de metodología en sí. Aunque, lo que a menudo se dice que es ‘post-cualitativo’ acerca de estos enfoques es su compromiso con los cambios ontológicos, deleuzianos y/o nuevos materialistas en una amplia gama de disciplinas, incluida la educación.

La investigación post-cualitativa ha sido particularmente influenciada por la aparición de los llamados nuevos materialismos y nuevos empirismos, cada uno de los cuales ofrece puntos de entrada ontológicos, epistemológicos y metodológicos alternativos para realizar investigaciones en contextos educativos (St. Pierre, Jackson y Mazzei, 2016). Esta nueva inflexión materialista pone en primer plano la reimaginación de la materia como una fuerza vibrante y activa, el análisis de las intersecciones crecientes entre las materialidades de la vida cotidiana y los problemas geopolíticos, biológicos y sociales más amplios asociados con el inicio del Antropoceno (Coole y Frost, 2010, pp. 6-7). Estas nuevas preocupaciones materialistas han hecho que el trabajo ontológico en las ciencias sociales sea cada vez más urgente, a medida que las personas investigadoras luchan por responder a los nuevos problemas éticos provocados por la rápida aceleración del cambio material (St. Pierre, Jackson y Mazzei, 2016, p. 101). Fitzgerald, Rose y Singh (2016) argumentan que se necesitan nuevos estilos de pensamiento para abordar la complejidad de los problemas sociales en términos de lo bio y lo social como procesos co-implicados que constituyen la “vida” de las personas y las poblaciones.

Entendemos lo post-cualitativo como un movimiento diverso y variado de formas alternativas de investigación fluidas y porosas que aparecen en el panorama de la investigación de las ciencias sociales y que pueden ser mencionados con una variedad de nombres, incluyendo nuevos materialismos, nuevos materialismos feministas, nuevos empirismos, posthumanismo, investigación post-cualitativa, giro ontológico (Correa Gorospe, Aberasturi Apraiz, Gutierrez-Cabello, 2020).

La investigación Post-cualitativa enfatiza la importancia de formular enfoques de investigación que vayan más allá de las categorías dualistas del ser humano y el conocimiento que han sustentado el pensamiento humanista: objetivo/subjetivo, razón/emoción, cultura/naturaleza, mente/cuerpo, humano/no humano y uno mismo/otro a través de las diferencias e inequidades sociales. La investigación post-cualitativa va más allá de una división teoría/método y desafía fundamentalmente los supuestos ontológicos de las tradiciones humanistas de investigación cualitativa que se han centrado en comprender los significados de las experiencias humanas individuales y colectivas.

La investigación post-cualitativa, se preocupa por transgredir lo que ha sido normado. Lather (2015) ha argumentado que la práctica normalizada de la investigación cualitativa humanista es reconocible como un proceso lineal que privilegia las categorías estáticas de conocimiento (temas que reflejan la esencia de las experiencias) y afirmaciones sin problemas para representar magistralmente las realidades de los sujetos humanistas. Lather aboga por una metodología de perderse como un medio para ir más allá de la linealidad, el conocimiento centrado en expertas y expertos y las formas cerradas de análisis. Una forma de “desarrollar” diferentes rutas hacia el conocimiento y de resaltar experiencias. Una postura difractiva de relacionarnos con los datos, para resistir a la normativa, que implica diferentes puntos de partida y formas de involucrarse.

Posthumanistas como Braidotti (2013) y Barad (2007) han criticado la ética y las ontologías antropocéntricas problematizando el papel de los métodos y metodologías científicas generalizables y objetivas en el contexto de aprendizaje y la educación. La investigación post-cualitativa ofrece metodologías fluidas y porosas, colectivas y relacionales (Koro-Ljungberg, 2016) como posibles formas y ejemplos de procesos inciertos de indagación, para ir más allá del pensamiento metodológico estable, objetivo o fijo. Después del giro post-cualitativo y material en ontología, las metodologías y los métodos ya no pueden verse como contenedores que separan claramente el interior del exterior, el yo mismo/a del otro/a o del método de la intuición, la filosofía o la creatividad. Como resultado, ahora estamos viendo la rápida proliferación de ‘mil pequeñas metodologías’ que, en diversos grados, intentan eludir los estándares, códigos y criterios de los métodos cualitativos tradicionales en educación y ciencias sociales en general (Lather, 2013, p. 635).

4. MATERIALISMOS E INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Rosiek y Snyder (2018), evitando la simplificación excesiva de suponer una ontología pasiva más allá de la mente humana, exploran el realismo agencial, y relacionan la investigación narrativa con los nuevos materialismos y otras ontologías no occidentales que recogen ideas similares (Arévalo, 2013; Rosiek, Snyder, y Pratt, 2019; Santos, 2017;). Conviene decir que lo de “nuevos” (materialismos) es relativo, un intento más de colonizar el conocimiento del discurso occidental, porque estos supuestos materialistas los comparten otras ontologías en diferentes puntos del planeta, y no son precisamente nuevos. Rosiek y Snyder (2018), en la revisión de los vínculos entre materialismos y narrativa, entre otras cosas, prestan especial atención por un lado, a la propia agencialidad de la investigación narrativa, es decir, a su carácter ontológicamente generativo. Y por otro lado, abordan las implicaciones de la ética relacional de la agencialidad para la orientación de la investigación narrativa.

Las narrativas son agentes que nos moldean mientras nos comprometemos a estudiarlos o usarlos en un estudio y además nos transforman como docentes/investigadoras y transforman nuestras maneras de ver el mundo. En la investigación narrativa ha habido una gran tradición de estudios en esta línea, que han dado cuenta del efecto liberador y transformador de embarcarse en procesos de investigación narrativa, del empoderamiento y compromiso que se deriva de la propia experiencia narrativa. Esta agencialidad de la investigación narrativa nos brinda por ejemplo, una herramienta eficaz para transformar condiciones de desigualdad y opresión trabajando con los implicados en estas situaciones. Esta dimensión también es significativa por ejemplo cuando analizamos las estrategias docentes que utilizamos en nuestras aulas y nos embarcamos en procesos narrativos de autoconocimiento con las y los jóvenes universitarios o participantes en nuestras investigaciones a través de la realización de sus historias de vida o propuestas cartobiográficas de su aprender. Historias o cartografías por ejemplo que reflejan en su caso esa complejidad del enredo materialista con elementos humanos (amigos, familiares, educadores), elementos no humanos (naturaleza, contextos) objetos, etc...

Por otro lado, con respecto a las implicaciones de la ética relacional de la agencialidad para la investigación narrativa, Barad (2007) advierte que enredarse no es simplemente entrelazarse con otro, como en la unión de entidades separadas, sino carecer de una existencia independien-

te y autocontenida. La existencia no es un asunto individual. Los individuos no preexisten sus interacciones; más bien, los individuos emergen a través de y como parte de su intra-relación enredada. La influencia de agentes no humanos sobre nosotras y nosotros puede influir en nuestro afecto tanto como en nuestra cognición. Las cosas de este mundo contribuyen de manera dinámica a la realidad que surge de nuestro compromiso con el mundo, incluida la contribución a la constitución de nuestra subjetividad y formas de ser. El realismo de Barad es un esfuerzo para transformar no solo la ontología de nuestros objetos de estudio sino también la ontología de sujetos involucrados en la investigación, y la relación entre objetos y sujetos. Este posicionamiento tiene gran importancia en nuestras prácticas investigadoras y docentes, no vale ni cualquier problema ni estudiarlo de cualquier manera. Tenemos que ser conscientes de nuestro compromiso con sujetos y objetos, y con el efecto y ética de nuestras propias investigaciones y de cómo las hacemos. Haciendo inclusivas nuestras prácticas investigadoras y docentes, y haciéndonos más éticamente responsables en las relaciones con lo no humano (naturaleza). Si cuestionamos la neutralidad del conocimiento científico y consideramos la relación entre ciencia y poder, debemos de llevar planteamientos más democráticos e inclusivos a nuestros procedimientos de investigación. Y todo esto nos afecta tanto como investigadores y como docentes, porque si los materialismos nos implican en considerar nuestra relación con la naturaleza desde otra posición, que no sea la tradicionalmente establecida relación de explotación, y de colocar al hombre en el centro del universo y separado y por encima de todas las cosas, implicará que el curriculum en todos sus niveles desde infantil hasta universidad, debe de considerar críticamente estas implicaciones. Y esto también es extensible a todo lo relacionado con la implementación curricular, incluidas sus mediaciones digitales y de nuevas tecnologías como fuente de explotación de los seres humanos y de la naturaleza.

Más allá de la “experiencia humana”, la “materia” se piensa y se constituye a través de enredos de cuerpos, afectos, objetos y prácticas culturales con humanos y no humanos. Tal cambio reorienta nuestro pensamiento en torno a preguntas relacionales sobre las fuerzas discursivas materiales que están co-implicadas en lo que los cuerpos pueden “hacer” y cómo la materia “actúa”. Este enfoque difiere de los enfoques más convencionales relacionados con lo que “es” un cuerpo o el significado de la experiencia que han caracterizado las tradiciones humanistas interpretativas (St. Pierre 2014, 2015). En esta línea, (Sancho y Correa Gorospe, 2019) identificamos las intra-acciones en sus procesos de aprender y su constitución mutua como organismos enredados con cuerpos y objetos.

La investigación de acuerdo con estas filosofías materialistas es el establecimiento mutuo de un enredo particular con/en un fenómeno. Este enredo siempre podría ser de otra manera, producir otras formaciones del objeto y otras formaciones del sujeto indagador, relacionarse de otras formas en la comunidad de indagación y precipitar otras formas de respuesta material no humana a la consulta. La ética de la investigación, por lo tanto, no se limita a la responsabilidad de proporcionar descripciones fieles y precisas de los objetos. La ética y la política de la investigación incluyen una consideración de las consecuencias de los enredos particulares establecidos en un proyecto de investigación, así como la consideración de los posibles enredos no establecidos. Estas acciones alteran la ontología del tema dedicado a la investigación en la medida en que el sujeto ya no se constituye como espectador/a o crítico/a observador/a, sino como participante en una relación ética con otros agentes. Contextualiza el discurso académico, analiza la relación

del poder con la ciencia y el conocimiento al considerar también las condiciones de subalternidad de la producción académica, tanto como reivindica el potencial más inclusivo y democrático de la relación con las y los participantes, atendiendo a las condiciones de desigualdad y reproducción de las condiciones de explotación.

5. NARRATIVA, INVESTIGACION Y DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD: FORMAS DE INDAGACION

St. Pierre reconoce que prefiere hablar de indagación y no de investigación, porque si usa la palabra investigación, sus alumnas saltan directamente a hablar de la metodología de la investigación, en tanto que procesos formalizados y sistemáticos que no sirven bien en este nuevo tipo de trabajo que está tratando de hacer: llámese nuevo empirismo, nuevo materialismo, post-cualitativo, post humanismo, etc. (Guttorm, Hohti y Paakkari, 2015). Nos gusta esta idea de St. Pierre, para reflexionar sobre nuestras formas de indagar como docentes/investigadoras desde una concepción postcualitativa. Por otro lado, en el arte hemos encontrado una posibilidad de movilizarnos hacia formas de indagación y de formación más creativas. Como investigadores e investigadoras que navegan el giro ontológico en la investigación educativa, hemos visto el arte como una alternativa a los modos convencionales de investigación cualitativa. Aunque, la relación entre el arte y la investigación post-cualitativa sigue siendo problemática. Mientras algunas personas ven coincidencias, hay quienes sugieren que los modelos existentes de investigación basada en las artes son en gran medida incompatibles con las orientaciones radicalmente epistemológicas asociadas con Investigación post-cualitativa (Rousell, 2019).

Tendríamos que sumar a esto, que para nosotros el arte ha sido un aliado para concebir el aula y las relaciones pedagógicas como espacio para la experimentación quebrando el binarismo docencia/investigación. Nos ha brindado la oportunidad de rupturas metodológicas para que pueda emerger lo inesperado y desconocido en la relación pedagógica, creando la posibilidad de establecer un diálogo abierto sobre los acontecimientos sociales de nuestra realidad cultural, digital, social, económica y contemporánea (Aberasturi Apraiz, Correa Gorospe, Peña Zabalza, 2019). Nos ha permitido acercarnos a una pedagogía que cultiva la creatividad, reconfigura cuerpos y subjetividades, disruptiva, (Hickey-Moody, Palmer y Sayers, 2016), mediante acciones performativas o de desobediencia epistémica (Mignolo, 2010).

Propuestas de formación, coherentes con esta concepción del aprender a ser maestra y maestro (Correa Gorospe, Aberasturi Apraiz, Gutierrez-Cabelllo, 2020) como una experiencia atravesada por los afectos (lo que afecta o no como docentes y aprendices), la corporeidad (somos cuerpos que aprendemos en relación), la biografía o los saberes previos, que puede emerger de unos procesos que están en constante devenir. Propuestas que posibilitan llegar a diferentes lugares desde una misma situación de aprendizaje y, por fortuna, no nos asegura el puerto al que cada una/o de nosotras/os llegará. Este sentido nómada del aprender (Gutierrez-Cabelllo, 2019) libera el quehacer docente de posiciones subalternas, transforma el sentido curricular de las experiencias pasando a ser abiertas e inciertas, e implica la necesidad de crear espacios para la formación inicial (y permanente) más democráticos y comunicativos. Promover experiencias de indagación basadas en estrategias artístico-estéticas diversas, tales como las micro-acciones

performativas, el etnodrama, las lecturas dramatizadas, las producciones audiovisuales o los artefactos, entre otros, lleva a concebir el arte no solamente como un recurso expresivo, sino como un medio para problematizar la realidad social y educativa. Una pedagogía que tiene más probabilidades de que ocurra cuando nos movemos por territorios transdisciplinares y pedagógicamente multimodales, que ofrecen un medio para interactuar y dar voz a una multiplicidad de subjetividades del alumnado.

Al adoptar enfoques artísticos durante los periodos de formación, permitimos construir espacios relacionales donde el color, el cuerpo, el movimiento, la luz o el sonido se constituyen como nuevos lenguajes a partir de los cuales llevar a cabo el examen del escenario social en que nos ubicamos. En la emergencia de los espacios intermedios a los que nos deriva la utilización del arte, nuestro papel dentro de la formación adquiere necesariamente otros sentidos. Cuando asumimos el aula como un espacio vivencial, como docentes y estudiantes dejamos de ocupar un papel de simples observadores/as para volvernos agentes activos de la experiencia.

En ese acto de construcción de significados que favorecen las aproximaciones desde el arte es donde encontramos el espacio para tomar mayor perspectiva sobre el lugar que ocupamos dentro del entramado social, pero también para lo político y la propuesta de nuevas alternativas. Se trata, tal y como sugiere Springgay (2010), de encontrar dentro de las formas culturales contemporáneas nuevas formas de resistencia más creativas, mutables y participativas. Para abordar con complejidad el sentido de su llegar a ser docente/investigadora como proceso abierto y disidente, Siguiendo a Deleuze y Guattari (1994) para quienes el arte es componer nuevas formas de experiencia a través de experimentos creativos, invitamos a las y los estudiantes a experimentar el devenir, como proceso de estar en el mundo, que siempre es un proceso emergente y colectivo de estar en relación con los demás, enredados entre lo biográfico y lo corporal, entre lo sensorial y lo material

6. ENSAMBLAJES

Con la intención de retener la vitalidad del texto/materia que estamos compartiendo y con la esperanza de generar caminos alternativos para pensar y practicar metodologías próximas a nuestras “estructuras sin estructura”, hemos compuesto partes de este artículo como relaciones inacabadas y encuentros dialógicos entre diferentes discursos, voces y perspectivas a partir de una selección de viñetas/ensamblajes de nuestras experiencias como docentes/investigadores. Por coherencia con la crítica a las formas humanistas de investigación cualitativa y por reimaginar nuevas formas de comunicar nuestras investigaciones, conocimientos y experiencias. Y también como una forma de experimentación con los datos, para sentirlos y pensarlos de manera diferente, a través de procesos de encuentro dentro de nuestras investigaciones (Rousell, 2017). Sabemos que el reto de la apertura ontológica no es perderse en una nueva jerga y continuar sosteniendo procesos de explotación y dominación siendo cómplices de las formas de discriminación que apoya el neocapitalismo. Sino poner en circulación nuevas ideas que desafíen las estructuras de poder y autoridad que sustentan los estados de orden y las prácticas discriminatorias. Por todo ello, en estos ensamblajes transitamos y dialogamos con al menos tres supuestos fundamentales, que no se excluyen y se complementan de los que queremos dar cuenta en nuestras investigaciones: la deconstrucción y la resistencia a la normalización de los procesos de

investigación; la democratización-inclusión de participantes, de lo humano y no humanos; y la decolonización haciéndonos conscientes de los mecanismos y dispositivos académicos de reproducción del poder, de la subalternidad y de la desigualdad.

6.1 Viñeta 1 Eider. Por todas las relaciones, permiso para entrar

“Extraction and assimilation go together. Colonialism and capitalism are based on extracting and assimilating. My land is seen as a resource [...] my culture and knowledge is a resource” (Leanne Simpson, cited in Rosiek, Snyder and Pratt, 2019, p.10). Una carpeta llena de archivos, clasificados en cajones virtuales. Una carpeta llena de lecturas en mi escritorio. No puedo negar sentirme abrumada en este comienzo de tesis. Me abruma tanto conocimiento, me sobrecogen tantas voces. Si esto es el caos, no sé si algún día seré capaz de amarlo. Me sumerjo en lecturas que, además de complejas, me resultan inquietantes. Hay algo en ella, en esa lectura, en ese texto, que me no me deja ni tranquila, ni impasible.

No sé de dónde vienes, ni cuál es tu edad. Tampoco conozco tu voz, ni imagino tu rostro. Y entonces no sé cómo pronunciar tu nombre. Tengo miedo de juzgarte antes de entenderte. Tengo miedo de no entenderte jamás y temo proyectarme en ti.

La mera intuición de reconocer en ti una existencia, independiente y anterior a mí, me agita. Yo que me dirigía a tu lectura con la arrogancia de una colonizadora, dando por hecho que tú estabas esperándome, esperando a ser leída, por alguien, para poder ser. Yo que, con el descaro que da la ignorancia, me acercaba a ti como si fueras un simple objeto de consumo, puesto ahí para mi satisfacción, por mi necesidad, sin darme cuenta de que no necesitas conquistas porque tu tierra es libre, porque tú eres tierra libre... Llevas confluyendo con la vida mucho tiempo más del que yo pueda imaginar. Qué arrogante e ingenuo pensar que naciste para saciarme a mí (Notas de campo)

El mundo no es un escenario creado para nuestra actuación. Barad (2007), Rosiek y Snyder (2018) ya advirtieron que las narraciones no eran objetos pasivos que estaban esperando ser descritos y representados. En un intento de superar mi propia tendencia humanista (sin poder escaparme de ella), me acerco a todas esas narraciones, a todos esos autores, autoras, papeles, considerándolos agencias. Volviendo a Rosiek y Snyder (2018, p. 7-8), “Stories, in this case, are conceptualized as both being constituted by inquirers and as constituting the inquirer’s being”; y eso conlleva cuestionar cuál es nuestra relación con las narraciones, en qué nos convertimos juntas, qué estamos haciendo en conjunto.

Todo eso me obliga, no sólo a mirar distinto, sino a mirarme distinto y desde otro lugar. Si en mi memoria más reprimida existía todavía un atisbo de supremacía como investigadora (ante el proceso de tesis), los nuevos materialismos me desplazan, irremediabilmente, hacia su propia revelación. Durante estos meses, que he leído un poco con hambre y sed, me he dado cuenta de que he explotado tierras ajenas, tierras fértiles, para saciar mi necesidad. Me pregunto si yo les di algo a cambio, si yo ofrecí vida, de cualquiera de las formas, a esas tierras (Notas de campo)

“One of the risks for the new materialism involves framing the goal of inquiry as producing an improved description of our objects of inquiry, while leaving unchanged the construction of the

inquirer as a spectator subject” (Rosiek, Snyder and Pratt, 2019, p. 5). “Unchanged”, inalterado, igual, sin variaciones. Entender la narrativa como agencia no sólo implica ver vida más allá de lo humano; lleva implícito abrirse al encuentro, a la vulnerabilidad que supone estar en juego, entrar en juego, con la vida. En ese dejarnos transformar, el yo puede quedar “desestabilizado y quebrado, pero esto precisamente posibilita la construcción de un nosotras/os que no apele a esencialidades o a identidades intemporales” (citado en Cano, 2014, p. 12).

La intra-acción de Barad está en relación con esa vulnerabilidad. “To be entangled is not simply to be intertwined with another, as in the joining of separate entities, but to lack an independent, self-contained existence. Existence is not an individual affair” (cited in Rosiek, Snyder and Pratt, 2019, p.6), o como lo resumiría Judith Butler, tenemos que “poner en riesgo al yo”. Las múltiples narraciones, voces, palabras con las que me encuentro en este trasiego que supone la tesis, hacen de mi existencia algo no determinado, no prefijado. La narración y yo nos atravesamos, la una a la otra:

No estás viva porque yo quiera que lo estés. No tengo ni la capacidad ni el derecho de mirarte así. Hoy vengo a ti, desde la desnudez, quizás sobre equipada. Hoy, pido permiso para entrar, por respeto a la vida. “Por todas las relaciones, permiso para entrar”, como dice el pueblo Lakota al comienzo del Temazcal (Notas de campo).

En relación con ese permiso, de entrar, Masny habla de la investigación rizo-analítica, en donde la realidad es inmanente, rizomática e impredecible (citado en Fox y Alldred, 2015, p. 407). Y quizás sea ése el abismo a aceptar. Si entendemos la experiencia como Clandinin y Conelly (2000) la describían, como movimiento continuo y co-composición continua, nos enfrentamos a ese “estar en medio” (being in the midst), a estar en una construcción eterna y efímera simultáneamente. Nos lanzamos a la incertidumbre de no saber dónde estaremos luego, al “being in futuro” que hablaba Peirce. Uno de los principios básicos de las teorías indígenas es el flujo constante. Según esto, De Line (2016, p. 2) dice; “things are forever in motion, things are forever changing. There is nothing certain. The only thing that is certain is change. Things are forever moving, things are forever dissolving, reforming, transforming”.

Y es por ello que me abro al concepto de “devenir” que Deleuze y Guatari (1987) acuñaron, o más bien me abro al devenir, en sí. Todas las narraciones nuevas en este proceso de tesis (entendidas como experiencias y como agencias) confluyen que mis narraciones anteriores, integradas. Todas ellas, están afectando y siendo afectadas.

Soy la funambulista en la cuerda. Soy la tensión permanente. Si mi peso gravita demasiado en lo que proyecto ser, pierdo el equilibrio; la idea de que puedo ser aquello que no soy pesa tanto que mi cuerpo pierde la conciencia de sí mismo y se convierte así en puro ensueño, en pura expectativa, proyección. Y entonces me caigo. Pero si mi fuerza gravita enteramente en lo que soy ahora, sin mirar más allá de lo conocido, sin estar abierta al cambio; mi cuerpo no puede avanzar. La materia le paraliza, porque no permite el desplazamiento. Le bloquea. Y entonces me caigo, porque nada puede estar parado por mucho tiempo sin perder el equilibrio.

Soy la tensión permanente que, a su pesar, sólo puede encontrar el equilibrio en esa tensión. La única manera que tiene mi cuerpo para no caerse, para seguir confluyendo con la vida, es asumir la tensión, habitarla. Ahí reside su supervivencia (Notas de campo)

6.2 Viñeta 2. Estibaliz: A pesar del paso del tiempo, hay cosas que permanecen y nos configuran.

Pero incluso aquello que permanece en nosotras como originario y único, ¿acaso no será la idea de otra persona cercana o la afección del marco social en el que nos ubicamos? El constructivismo social ha sido quien me ha ayudado a comprender que somos el resultado de procesos sociales y que la realidad existe en relación con nuestras acciones. Esta perspectiva (Keneth Gergen, 2007) me permite entender las acciones educativas como propuestas ligadas a una red de supuestos y afirmaciones, para comprender cuál es el discurso socialmente compartido acerca de la naturaleza de los docentes, sus capacidades y su relación con el mundo y los otros. Reconozco que me costó unos años comprender lo que hoy escribo y mucho más realizar prácticas vinculadas a esta posición. Como nos dice Sonia Nieto (2006):

Repensar la formación profesional quiere decir cambiar el modo como se prepara a los docentes para el ejercicio de la profesión, para empezar, y cambiar las condiciones en que continúan aprendiendo a lo largo de sus carreras. En otras palabras, significa un gran cambio en la cultura de la preparación del profesorado (p. 161).

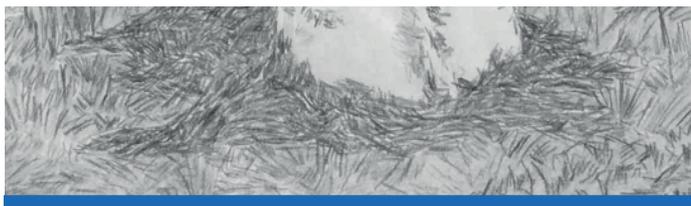


Ilustración 1: Te animo a cuestionar el orden onto-ético-epistemológico que mantiene la perspectiva humanista de la investigación. Creo que podrías encontrar más allá de lo que ves.



Ilustración 2 (Izquierda): No soy solo yo quien lo piensa, Lather (2013) comenta que para gestar el cambio de orden ha habido movimientos externos e internos que han favorecido el desarrollo.

Ilustración 3 (Derecha): Es decir, en el mundo material e inmaterial coexisten posturas teóricas diversas pero en lógica coherencia con una clase de escenario que precisa de nuevos abordajes inventivos (Coleman, 2017).

Y para lograr este cambio, tuve que modificar algunas preguntas, como qué es el conocimiento y qué significa aprender. Connelly y Clandinin (1995) desde la investigación narrativa nos proponen acercarnos y escuchar los relatos de las personas que a diario educan (el profesorado) para comprender lo que acontece y poder proponer redes que posibiliten mejoras y cambios.

Desde este posicionamiento, la investigación narrativa nos ha permitido abordar la formación del profesorado desde una mirada indagadora (Lieberman y Miller, 2003) aportándonos una mejora en los procesos educativos. Las narrativas del profesorado han sido fundamentales para desvelar estas redes de relación y comprender el marco social en el que estamos y de qué forma nos afecta. La deriva de este marco de comprensión, nos ha llevado a un cambio de paradigma que amplía y ofrece un contexto que, a nuestro modo de ver, ofrece la posibilidad de complejizar las formas

de pensar(nos) y pone en valor las metodologías artísticas, permitiéndome establecer un vínculo entre educación y arte. Para poder llegar a ello, hemos tenido que dar un paso importante hacia la descentralización del hombre y esto ha venido desde la puesta en cuestión de las bases de pensamiento.

Para enfrentarme al reto de poner en diálogo la posición postcualitativa con la investigación narrativa, he tomado como base el texto publicado recientemente sobre investigación postcualitativa (Correa Gorospe, Aberasturi Apraiz, Gutiérrez-Cabello; 2020). Introduciré unas viñetas, a modo de escenas narrativas, en diálogo con frases “citas de texto” que constantemente me encuentro rumiando y que he extraído, para poner en diálogo con la narrativa visual.



Ilustración 4 (Izquierda): Pero te aviso, observar y escuchar desde este nuevo orden puede tener un efecto perturbador para la investigación y la práctica educativa y social, porque supone la pérdida de centralidad de lo humano.

Ilustración 5 (Derecha): Quizá pueda ayudarte. Te recomiendo nuevas preguntas a la hora de narrarte: ¿Qué puedo hacer? dado mi grado de poder, ¿cuáles son mis posibilidades y capacidades? ¿Cómo puedo tomar posesión activa de mi poder? ¿Cómo puedo llegar al límite de lo que puedo «hacer»?



Ilustración 6: Es decir, se trata de mirar la realidad a través conceptos durante un tiempo y con intensidad, de tal forma que se presente una diferencia, un contraste auténtico con la perspectiva marcada.



Ilustración 7: Descentrando así una mirada anclada en una perspectiva esencialista de la realidad y permitiendo enfatizar por contra, la complejidad, la porosidad y performatividad de los elementos humanos y no humanos mutuamente constitutivos dentro de nuestras prácticas de investigación. Busca el paisaje.

6.3 Viñeta 3. Jose Miguel: Rizoma(s)

“Un rizoma no tiene comienzo o fin; siempre está en el medio, entre cosas, intermezzo” (Deleuze y Guattari, 1987, p. 13-14). La práctica rizomática como investigación es experimental y materialista porque valora la capacidad de respuesta al contexto y reconoce la agencia en el mundo material, donde siempre se reconoce la investigación como un proceso de creación y donde el valor se coloca tanto en el proceso de investigación como también el producto.

Lo rizomático es un posicionamiento hacia la docencia/investigación. No hay una metodología establecida que seguir. Es un posicionamiento pedagógico de cuestionar lo que está naturalizado en contenidos, procesos, relaciones o causalidades. En el aula es abrirse a una situación de encuentro, a que algo inesperado pueda ocurrir y nos afecte, a que suceda algún acontecimiento. Hacer un rizoma consiste en generar preguntas, separar las cosas para ver cómo funcionan y juntarlas de otra manera para ver qué puede producir de forma contraria, para qué propósitos diferentes podrían servir. Preguntas que no incitan a la copia ni a la reproducción de las respuestas, interrumpiendo y desobedeciendo la lógica de las representaciones hegemónicas y problematizando lo naturalizado, que retan e incitan al pensamiento, provocando nuevas miradas y escuchas, nuevas preguntas y creaciones sensibles, poéticas, artísticas, lúdicas (Cumming, 2015). Una práctica rizomática de indagación y aprendizaje es lo que Richardson denomina Prácticas Analíticas Creativas (2000), mezclar el lenguaje del arte con el de ciencias sociales para producir conocimiento social. En diferentes publicaciones hemos dado cuenta de la utilización de estas estrategias de indagación rizomática (Aberasturi-Apraiz, Correa Gorospe, Peña Zabala, 2019). De esta manera, poemas, dibujos, narrativas visuales, performances y otros artefactos, nunca neutrales y políticamente comprometidos, se convierten en prácticas rizomáticas de indagación, que sirven para dar cuenta del aprender contextualizado, yendo más allá de las evidencias textuales y de los tradicionales formatos de evaluación. Prácticas Analíticas como el poema de Olaia o la cartobiografía de Usue, dando cuenta de sus procesos de aprender:

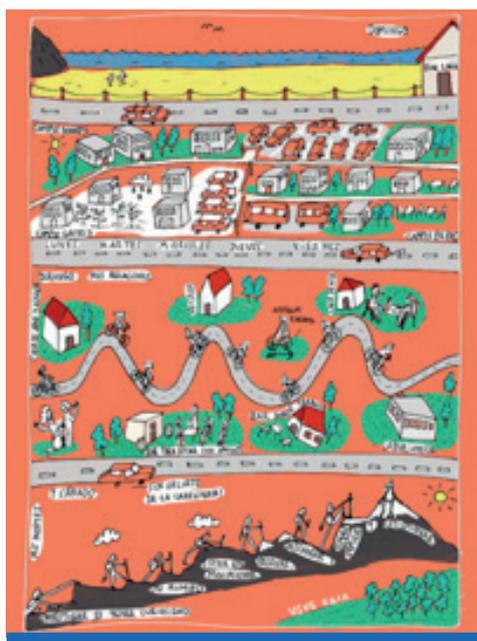


Ilustración 8: Práctica Analítica Creativa: El aprender de Usue, cartobiografía.

Incertidumbre

*Busco y no encuentro
Busco una nueva tierra donde habitar.
Un aire donde refrescarme,
un suspiro donde cobijarme
una brisa donde mecirme,
un silencio donde suspenderme,
un minuto donde existir.
Busco una palabra para seguir,
en ese punto que me perdí.
Busco porque mi alma está volátil
y ella también está buscando.*

Poema de Olaia

La investigación rizomática, en cuanto investigación materialista, trata de superar el binarismo docente/ investigador que separa la enseñanza y la investigación, y poniéndose a pensar desde el cuerpo nos conecta con la vida (Sherbine, 2014). Con el cuerpo viene conocer desde lo sensible, desde lo que nos afecta y es accesible por nuestras percepciones. Con el cuerpo nos desplazamos por los pasajes contiguos, para tener nuevas perspectivas sobre lo que encontramos naturalizado, para tantear y representar los conceptos, dramatizar, impostar la voz y el movimiento y para desarraigar a través de los enredos algunas presunciones sobre las que basan los discursos de las prácticas dominantes. El cuerpo es para jugar con la voz y el movimiento, revisitarse nuestra biografía y abrirse a nuevas percepciones y mudanzas. Es proponer nuevas conexiones entre cosas, fenómenos, pensamientos, sucesos. A través de las prácticas investigadoras, podemos informar y cambiar los acontecimientos de lo social a través de la observación y la reconstrucción, mostrando creaciones que hacen que los observadores piensen lo contrario y desafíen el orden establecido.

El desarrollo de mi práctica de investigación rizomática involucra romper las estructuras de poder que apoyan el trabajo académico. A través de la introducción del texto rizomático, de imágenes yuxtapuestas a la palabra escrita, y re-presentando el ethos de crear y hacer como parte central de la construcción de textos basados en nuestras indagaciones colectivas. También implica desafiar las singularidades mediante la construcción de relaciones intra activas. El cambio, el azar, la disidencia y el desacuerdo son partes centrales de esta práctica rizomática. Cada rizoma dicen Deleuze y Guattari (1987, p. 9) “contiene líneas de territorialización y de desterritorialización por el cual huye constantemente”.

7. DEVENIR NARRATIVO

Iniciábamos este artículo describiendo nuestra práctica investigadora en el mundo que nos toca vivir, en permanente cambio y transformación, y cómo esto influye en nuestra práctica docente/ investigadora universitaria. Hemos presentado el giro postcualitativo y relacionado los nuevos materialismos y la investigación narrativa. Más adelante, adoptamos un estilo más rizomático, para conseguir, con los diferentes ensamblajes, implicar a las posibles lectoras y lectores como participantes activos en la búsqueda del sentido del texto y compartir lo que esta apertura ontológica nos permite pensar de nuestro devenir narrativo.

Recientemente hemos escrito un artículo (Aberasturi Apraiz, Correa Gorospe y Martínez Arbeláiz, 2020) donde asumíamos que la investigación postcualitativa tiene un gran potencial en el estudio de la vida, desarrollo profesional y empoderamiento de las investigadoras, no sin transitar por un pasaje de vulnerabilidad, que vivimos en un doble sentido. Por un lado, la insatisfacción profesional con la cultura investigadora y académica en la que estamos inmersos, en este mundo incierto y complejo en permanente transformación, que cuestiona las formas tradicionales y hegemónicas de investigar y por otro, al sentirnos vulnerables en el tránsito hacia otras posiciones investigadoras a las que nos invita la apertura ontológica y que nos exige asumir nuevos riesgos para transformar nuestro rol investigador.

Conscientes de la vulnerabilidad como investigadoras e investigadores en estos momentos de cambio y transformación, de globalización de un modelo de Universidad y Academia caracteri-

zado por su capitalismo cognitivo, nos satisface destacar la influencia que el giro post-cualitativo ha desempeñado en nuestra indagación, como práctica de resistencia y revisión de nuestra práctica investigadora. Hablamos de devenir narrativo, como un proceso que nunca alcanza su destino, que siempre está en tránsito, en camino. En permanente revisión y cambio. Un proceso poroso, hibridado, mestizo. Una práctica narrativa (post-cualitativa) docente e investigadora deconstructiva, democrática y decolonizadora. Que en tanto deconstructiva ha inquietado y perturbado los espacios de nuestro confort investigador, resistiendo la institucionalización de nuestras prácticas investigadoras, animándonos a una revisión permanente de nuestras formas de investigar y hacernos conscientes de los intereses asociados al uso de determinadas perspectivas, métodos y estrategias de investigación. Como práctica democrática, nos ha exigido analizar y difundir los diferenciales de poder, y tomar conciencia de las relaciones de poder e impulsar estrategias y transformaciones más inclusivas, más participativas. Y en cuanto práctica decolonial, nos ha ayudado a vincular nuestras experiencias e historias de vida con los problemas estructurales y sistémicos del Mercado Neoliberal del conocimiento, que separa la docencia y la investigación, convirtiendo en subalternos a las y los docentes/investigadores.

REFERENCIAS

- Aberasturi-Apraiz, E.; Correa Gorospe, J. M. y Martínez-Arbelaiz, A. (2020). Researcher Vulnerability in Doing Collaborative Autoethnography: Moving to a Post-Qualitative Stance. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 21(3), Art. 8, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.3.3397>.
- Aberasturi Apraiz, E., Correa Gorospe, J.M., y Peña Zabala, M. (2019), Afrontar el desarrollo creativo con los estudiantes. *Revista Catalana de Pedagogía*, 16 (2019), p. 143-157. DOI: 10.2436/20.3007.01.128.
- Aberasturi Apraiz, E., Correa Gorospe, J.M., y Gutierrez-Cabello, A. (2020). Entro lo biográfico y el aprender. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. Vol. 6, Nº 1, pp. 75-90. DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.1.1935>
- Arévalo, G.A. (2013). Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación. En: G.A. Arévalo Robles y I. Zabaleta Chaustre (Ed.) *Luchas, experiencias y resistencia en la diversidad y la multiplicidad* (Cuadernos de Trabajo # 2). Bogotá, Colombia: MunduBerriak
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28, 801-831. <https://bit.ly/2Bc1Iux>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Barcelona: Gedisa
- Cano, M. (2014). Transformaciones performativas: agencia y vulnerabilidad en Judith Butler. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, (5), 1-16. <https://doi.org/10.1344/oxi.2014.i5.10869>
- Conelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En Larrosa, Jorge (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes
- Coole, D. H., y Frost, S. (Eds.). (2010). *New materialisms: Ontology, agency, and politics*. Durham, NC: Duke University Press

- Correa Gorospe, J.M., Aberasturi Apraiz, E., y Gutierrez-Cabello, A. (2020). La investigación postcualitativa: origen, referentes y permanente devenir. En J. Sancho, F. Hernandez, L. Montero, J. De Pablos, J. Rivas, & A. Ocaña (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. (pp. 65-80). Barcelona: Octaedro
- Correa Gorospe, J.M., Aberasturi Apraiz, E., y Gutierrez-Cabello, A. (2020). El aprender de los docentes de Infantil y Primaria desde el nomadismo y el no-saber En Hernández, F., Aberasturi-Apráiz, E., Sancho, J.M., Correa Gorospe, J.M.(eds) (pp. 229-238). ¿Cómo aprenden los docentes? *Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Barcelona: Octaedro
- Correa Gorospe, J.M., Aberasturi-Apráiz, E., y Belategi, M. (2017). Cartografías sobre cómo aprendemos dentro y fuera de la escuela: lo que nos ha permitido pensar y aprender este proceso de investigación. *Revista del IICE* 42, 25-42 DOI: <https://doi.org/10.34096/riice.n42.5352>
- Correa Gorospe, J.M., Aberasturi Apraiz, E. (2013). Una nueva narrativa para la escuela: La creatividad visual en la reflexión y búsqueda de alternativas escolares. En Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J.M., Rivas, J.I. (2013). *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida* (pp.276-285). Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- Crutzen, P. J. Y Stoermer, E. F. (2000). The ‘anthropocene’. *Global Change Newsletter*, 41, 17–18. <https://bit.ly/2TNwroh>
- Cumming, T.(2015). Challenges of ‘thinking differently’ with rhizoanaly-tic approaches: a reflexive account. *International Journal of Research and Method in Education* 38, 137-48. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2014.896892>
- De Line, S. (2016). All My/Our Relations. Can Posthumanism be decolonized? *Open! Platform for Art, Culture & the Public Domain*, 1-10. <https://bit.ly/36Cu7p2>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1987). *Mil mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia*. Madrid: Traficantes de Sueños
- Fitzgerald, D., Rose, N. y Singh, I. (2016). Revitalizing sociology: urban life and mental illness between history and the present. *The British Journal of Sociology*, 67 (1), 138–160. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12188>
- Fox, N.J. y Alldred, P. (2015). New materialist social inquiry: designs, methods and the research-assemblage. *International Journal of Social Research Methodology*, 18, (4), 399–414. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2014.921458>
- Gallo, E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 39(2), 199-205. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.09.002>
- Gergen Kenneth J. (2010). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós
- Guttorm, H., Hohti, R. y Paakkari, A.I (2015). “Do the next thing”: An interview with Elizabeth Adams St. Pierre on post-qualitative methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6 (1), 15-22. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568217718033>
- Hickey-Moody, A., Palmer, H. y Sayers, E. (2016). Diffractive pedagogies: Dancing across new materialist imaginaries. *Gender and Education*, 28(2), 213-229. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1140723>
- Jackson, A.Y. y Mazzei, L.A. (2013). Plugging one text into another: thinking with theory in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 19 (4), 261–271. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800412471510>

- Koro-Ljungberg M., Tesar M., Hargraves V., Sandoval J. y Wells T. (2020). Porous, Fluid, and Brut Methodologies in (Post)qualitative Childhoodnature Inquiry. En Cutter-Mackenzie-Knowles A., Malone K., Barratt Hacking, E. (Eds.), *Research Handbook on Childhood nature. Springer International Handbooks of Education* (pp.1-19). Springer: Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-51949-4_21-2
- Koro-Ljungberg, M. (2016). *Reconceptualizing qualitative research: Methodologies without methodology*. Los Angeles, CA: SAGE
- Lather, P. A. (2015). The work of thought and the politics of research. En N.K. Denzin y M.D. Giardina, (Eds.), *Qualitative inquiry and the politics of research* (pp.97-107) Walnut Creek, CA: Left Coast Press
- Lather, P. A. (2016). Top Ten+ List: (Re)Thinking Ontology in (Post)Qualitative Research. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 16(2), 125–131. DOI: <https://doi.org/10.1177/1532708616634734>
- Lather, P. A. y St. Pierre, Elizabeth A. (2013). Post Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629-633. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia Epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y Gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro
- Richardson, L. y St. Pierre, E. A. (2005). Writing. A method of Inquiry. En Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 959-978). Londres: Sage (3.ª ed.).
- Rosiek, J.L., Snyder, J., y Pratt, S.L. (2019). The new materialisms and Indigenous theories of non-human agency: Making the case for respectful anti-colonial engagement. *Qualitative Inquiry*, 26(3-4), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800419830135>
- Rosiek, J.L., y Snyder, J. (2018). Narrative inquiry and new materialism: Stories as (not necessarily benign) agents. *Qualitative Inquiry*, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800418784326>
- Rousell, D. (2016). Dwelling in the Anthropocene: Re-imagining university learning environments in response to social and ecological change. *The Australian Journal of Environmental Education*, 32(2), 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1017/ae.2015.50>
- Rousell, D. (2019). Inhuman forms of life: on art as a problem for postqualitative research, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(7), 887-908. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1609123>
- Sancho-Gil, J. M., y Correa-Gorospe, J. M. (2019). Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 115-140. <https://doi.org/10.6018/educatio.387041>
- Santos, Boaventura de Souza (2017). *Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata
- Sherbine K. (2014). Cartographies of becoming in education. A Deleuze- Guattari perspective. *Qualitative Research in Education* 3, 119-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2014.39>
- Springgay, S. (2010). Knitting as an Aesthetic of Civic Engagement: Re-conceptualizing Feminist Pedagogy through Touch. *Feminist Teacher* 20 (2), 111-123. DOI: 10.5406/femteacher.20.2.0111

- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative Research* (pp. 611–626). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- St. Pierre, E. A. (2014). A brief and personal history of post qualitative research: toward “post inquiry”. *Journal of curriculum theorizing*, 30(2), 2–19. <https://journal.jctonlenine.org/index.php/jct/article/view/521>
- St. Pierre, E.A. (2015). Practices for the “new” in the new empiricisms, the new materialisms, and post qualitative inquiry. En N.K. Denzin and M.D. Giardina, (Eds.), *Qualitative inquiry and the politics of research* (pp. 75-85). Walnut Creek, CA: Left Coast Press
- St. Pierre, E. A. (2006). Scientifically based research in education: Epistemology and ethics. *Adult Education Quarterly*, 56(4), 239-266.
- St. Pierre, E. A. (2013). The appearance of data. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 13(4), 223-227. DOI: <https://doi.org/10.1177/1532708613487862>
- St. Pierre, E. A. (2017). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603-608. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800417734567> [Date of Access: June 27, 2019].
- St. Pierre, E. A., Jackson, A. Y., y Mazzei, L. (2016). New empiricisms and new materialisms: Conditions for a new inquiry. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 16(2), 99-110. DOI: <https://doi.org/10.1177/1532708616638694>