

PEDAGOGÍA NÓMADA Y DISIDENCIA  
EPISTÉMICA  
Explorando subjetividades  
alternativas en la formación de  
futuras maestras

Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán

Tesis Doctoral

Director

Dr. José Miguel Correa Gorospe

Programa de doctorado en Psicodidáctica:  
Psicología de la Educación  
y Didácticas Específicas

2019







Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia  
**Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual 4.0. España de  
Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the  
**Creative Commons Attribution - Non Commercial - Share Alike  
4.0. Spain License.**



## RESUMEN

La presente tesis doctoral entabla un diálogo con cuatro fragmentos de la experiencia compartida dentro de la formación inicial de futuras maestras. Los espacios taller conforman el medio pedagógico que nos ha permitido (re)pensar el tipo de vínculo que mantenemos con la materialidad de nuestras realidades socioeducativas, así como la identidad a la que nos fijan. Durante nuestro tránsito por estos talleres de experimentación creativa, hemos explorado otra clase de subjetividad alternativa; problematizando a su vez, el proyecto neoliberal de precarización y colonización del sujeto que avanza dentro de nuestro ámbito de la enseñanza.

El tipo de construcción narrativa que encierra este trabajo me lleva a hablar desde aquellas afecciones y desplazamientos que me han acompañado como docente/investigador universitario durante los últimos años. Un tipo de tránsitos que han acabado posicionándome desde los denominados *nuevos materialismos*; una opción ético-onto-epistemológica capaz de contribuir a elaborar otra clase de lecturas no androcéntricas sobre la subjetividad y la experiencia.

Esta postura teórico-metodológica ha provocado el desarrollo de distintos procesos de indagación artísticos y visuales durante la formación, llevándonos a experimentar con nuevos imaginarios corporales, institucionales y afectivos. Posibilitando asimismo un cuestionamiento de la esencialidad identitaria, así como de las agencias materiales y discursivas que la favorecen; activándose otra clase de lectura y contra-relatos sobre la realidad profesional que pasarán a ocupar las maestras en formación.



## ABSTRACT

This doctoral thesis enters into dialogue with four fragments of shared experience within initial teacher training. The workshop constitutes the pedagogical medium that allows us to (re)think the kind of relationship we have with the materiality of our socio-educational realities, as well as the identity to which they fix us. During our transit through these workshops of creative experimentation, we explored another kind of alternative subjectivity; problematizing, in turn, the neoliberal project of precarization and colonization of the subject that advances within our field of education.

The type of narrative construction that this work contains leads me to discuss the affections and displacements that have accompanied me as a teacher/researcher in recent years. A type of transit that has ended up positioning me in favour of the so-called *new materialisms*; an ethico-onto-epistemological option capable of contributing to create another kind of non-androcentric reading on subjectivity and experience.

This theoretical-methodological position has led to the development of different processes of artistic and visual inquiry during training, allowing us to experiment with new corporal, institutional and affective imaginaries. Also enabling a questioning of essential identity, as well as the material and discursive agencies that favour it; activating in turn, another kind of reading and some alternative narratives about the professional reality that pre-service teachers will happen to occupy.





## AGRADECIMIENTOS

A las alumnas y alumnos que me han acompañado durante los fragmentos que encierra este trabajo. Gracias por permitirme compartir breves pedazos de nuestra experiencia en común y seguir aprendiendo a partir de ellos.

A mi director de tesis, el Dr. José Miguel Correa por su acompañamiento, estímulo y aliento a lo largo de este largo camino.

Al conjunto de la comunidad de Elkarrikertuz por encontrar siempre en cada uno de sus integrantes palabras de afecto y apoyo.

Al Dr. Saville Kushner por acogerme durante mi estancia en The University of Auckland. Mi agradecimiento por permitirme participar de sus reflexiones junto al resto de estudiantes. Las conversaciones que compartimos han contribuido sin duda a seguir creciendo como investigador.

Al Dr. Iván M. Jorrín de la Kennesaw State University, por abrirme tan cordialmente las puertas de su universidad. Gracias por el tiempo dedicado a escuchar mis ideas y por su valiosa crítica a este trabajo.

A mi familia por su apoyo incondicional. Siento mis ausencias y todo el tiempo que he dejado de compartir con vosotros durante estos últimos años.



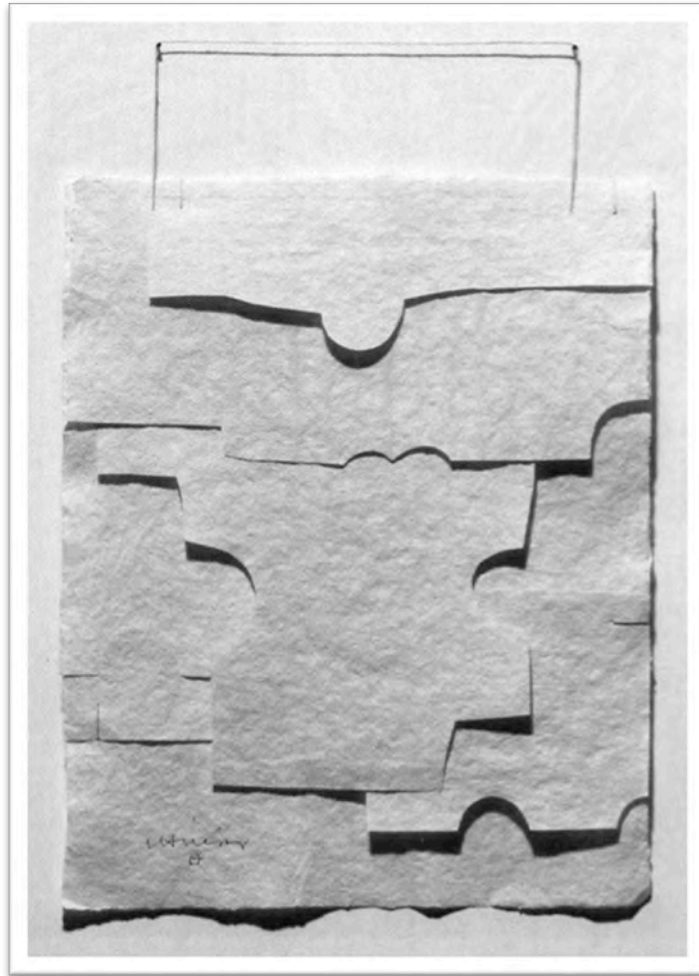
## CONTENIDO

<b>PRESENTACIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO I. SITUAR[NOS] .....</b>	<b>8</b>
<i>La comunidad de práctica.....</i>	<i>8</i>
<i>Inercias de un proyecto.....</i>	<i>18</i>
<i>El deseo .....</i>	<i>21</i>
<i>Algunas preguntas .....</i>	<i>25</i>
<i>Instrucciones de uso.....</i>	<i>27</i>
<b>PRIMERA PARTE. Devenir.....</b>	<b>34</b>
<b>CAPÍTULO II. PLIEGUE.....</b>	<b>37</b>
<i>Tránsitos.....</i>	<i>38</i>
<i>Aprendiendo a ser .....</i>	<i>46</i>
<i>Frente a la formación de maestras.....</i>	<i>50</i>
<i>Contigüidades.....</i>	<i>52</i>
<b>CAPÍTULO III. DESPLIEGUE.....</b>	<b>63</b>
<i>Encuentros con la contigüidad.....</i>	<i>64</i>
<i>Currículum como rizoma .....</i>	<i>70</i>
<i>Posicionar el [e]portfolio en la formación docente .....</i>	<i>87</i>
<i>[A]rte, [P]edagogía e [I]nvestigación .....</i>	<i>91</i>
<b>MOVIMIENTO UNO. DeSDe Mí. PenSanDo a partir dE la CorPoRalidad OTra.....</b>	<b>98</b>
<b>SEGUNDA PARTE. Significantes flotantes .....</b>	<b>133</b>
<b>CAPÍTULO IV. POST-PROFESIONALISMO .....</b>	<b>135</b>
<i>Escuela, neoliberalismo y sociedad .....</i>	<i>136</i>
<i>Fuerzas materiales de la desprofesionalización .....</i>	<i>140</i>
<i>Un docente nuevo.....</i>	<i>150</i>
<b>CAPÍTULO V. IDENTIDAD DOCENTE.....</b>	<b>155</b>
<i>De la identidad a las identidades.....</i>	<i>157</i>
<i>La cuestión de la identificación.....</i>	<i>161</i>
<i>Sobre la construcción de las identidades .....</i>	<i>163</i>
<b>CAPÍTULO VI. SUBJETIVIDAD .....</b>	<b>168</b>
<i>Sujeto y subjetivación .....</i>	<i>170</i>
<i>Sujeto nómada .....</i>	<i>173</i>

<i>Nomadismo y Geofilosofía</i> .....	174
MOVIMIENTO DOS. CorPOralidAdes DesafiAntES y la DIALéctica <MáQuiNA, SoCledAD, cURRÍCulum>>.....	180
<b>TERCERA PARTE. Conectando</b> .....	<b>217</b>
CAPÍTULO VII. SOBRE [la] REALIDAD .....	219
<i>Espacio/tiempo</i> .....	219
<i>Participantes</i> .....	221
<i>Un modo de conocer</i> .....	223
<i>Datos</i> .....	229
<i>Escritura como método</i> .....	231
MOVIMIENTO TRES. GénEros DisiDenteS, IMagiNarioS PoLÍTICos y DislOCAciones IdENTitariAS.....	239
CAPÍTULO VIII. SOBRE [la] REPRESENTACIÓN .....	270
<i>Una aproximación neo-materialista</i> .....	270
<i>Mostrar las evidencias</i> .....	274
<i>Rigor y validez</i> .....	277
CAPÍTULO IX. SOBRE [la] SUBJETIVIDAD .....	281
<i>Dentro del proyecto / sobre el proyecto</i> .....	281
<i>La relación con el otro</i> .....	283
MOVIMIENTO CUATRO. [De]coNStruyenDO la NoRmaTlvidaD CorPOral en lA EScoLAridad ModERna .....	289
<b>CUARTA PARTE. Postdata</b> .....	<b>339</b>
CAPÍTULO X. DECLARACIÓN de INTUICIONES .....	341
<i>Algunas [más] preguntas</i> .....	342
<i>Repensando nuestras ficciones</i> .....	349
<i>Afecciones y mudanzas</i> .....	356
REFERENCIAS.....	363



## PRESENTACIÓN



© *Gravitaciones*. Eduardo Chillida (2005)

El siguiente trabajo de tesis doctoral lo he planteado en su desarrollo como resultado del devenir dentro de la comunidad de práctica en la que participo. Desde un comienzo he intentado enmarcar este texto bajo la compleja red de relaciones, tanto de tipo social como de saberes y experiencias, por la que me he visto afectado durante estos últimos siete años de desarrollo profesional dentro de la formación inicial del profesorado y que han contribuido a construirme como docente e investigador. Los apartados que presento a continuación dan comienzo a este trabajo y suponen un intento por ubicar al lector bajo sus principales coordenadas.

Apartados que recogen mi de deseo por explorar junto a mi alumnado la construcción de nuevas ficciones políticas durante el transcurso de su formación inicial. Algo que nos ha llevado a tener que revisar muchos de los conceptos vacíos que han colonizado nuestro imaginario y debate intelectual, y que están limitando la apertura a nuevos escenarios más justos y emancipadores. Parece urgente detenernos a pensar hoy, alternativas capaces de resignificar algunas de las formas de pensamiento heredadas desde la modernidad; más aún cuando esas interpretaciones sobre nuestra realidad están haciendo que desviemos nuestra atención de temas críticos en nuestro tiempo y que permitirían construir así, una identidad profesional más acorde a los retos que nos plantea el escenario educativo contemporáneo. Se trata de adentrarnos en la problematización que encierran muchas de estas cuestiones. En las distintas formas de exclusión y violencia que favorecen, siempre bajo la influencia que ejerce el actual escenario de precarización, desigualdad y injusticia social al que nos está empujando el actual marco socioeconómico.

Parece algo evidente que el avance del neoliberalismo, bajo todas sus formas de expresión, está contribuyendo a una crisis en la constitución de las identidades docentes. Una situación que se manifiesta en la baja crítica a las distintas formas de poder, la atomización del sentimiento colectivo, en una progresiva invisibilización de la diversidad en las formas de ser y actuar, así como en el deterioro de los principios de igualdad y equidad social que deberían seguir rigiendo la enseñanza pública. Bajo esta realidad es donde resulta urgente explorar formas alternativas de subjetivación que nos permitan imaginar otra clase de ficciones más justas, inclusivas y emancipadoras. Una cuestión que pasa necesariamente por interrogarnos sobre las condiciones materiales que encierra nuestra realidad educativa, sobre nuestros propios posicionamientos como docentes, pero también, sobre las formas en las que nos relacionamos con el conocimiento y en cómo nos constituye profesionalmente.

## CAPÍTULO I. SITUAR[NOS]

### La comunidad de práctica

He decidido comenzar este trabajo intentado ubicar el grupo de investigación *Elkarrikertuz*<sup>1</sup>, al que me he vinculado desde mis comienzos en la formación inicial del profesorado hace siete años. Escribir estos párrafos supone una manera de reconocer la influencia que esta comunidad ha ejercido sobre la manera de afrontar mi tarea dentro de la institución universitaria, y es que coincido con Hernández (2011) cuando sugiere que aprender con sentido es formar parte de una comunidad que comparte la indagación sobre el sentido de ser con el conocimiento de los otros y del mundo. Aprender en comunidad supone de hecho, construir experiencias que nos involucren porque hablan de nosotros o se dirigen a nosotros a partir de una conversación cultural.

La comunidad *Elkarrikertuz* surge en origen como respuesta a la preocupación que existía entre sus integrantes por la visión que imperaba dentro de la formación de futuras maestras dentro de nuestro entorno. Las experiencias que frecuentemente ofrece el actual modelo formativo, lejos de afrontar el reto de capacitar para el cambio permanente, la creatividad y los contextos de alta incertidumbre, reproducen un modelo de aprendiz de maestra carente de capacidad crítica y ejecutor de conocimientos, mandatos y competencias aprendidas en el contexto de las aulas universitarias que les deja indefensos ante los procesos de socialización profesional.

La inquietud por desarrollar otra forma de entender la enseñanza y el aprendizaje en la formación inicial del profesorado es lo que lleva en el año 2004 a desarrollarse este proyecto denominado *Elkarrikertuz*. Su materialización supuso una oportunidad para buscar el sentido y sitio de las

---

<sup>1</sup> Grupo de investigación consolidado del sistema universitario vasco *Elkarrikertuz* (IT563-13). <https://goo.gl/HGkiR8>



comunidades de práctica, el aprendizaje por proyectos, la utilización de los recursos tecnológicos digitales (como las plataformas y las narrativas audiovisuales), o los portafolios que se venían ensayando durante una serie de cursos académicos.



**DESEO**

*Formar a maestras y maestros con un alto grado de autonomía intelectual, capacidad para trabajar en equipo y en redes colaborativas de creatividad y predisposición para arriesgarse a seguir aprendiendo a lo largo de la vida personal y profesional.*

Figura 1. Principales líneas de pensamiento de la comunidad Elkarrikertuz.

La concreción, desarrollo y difusión de las principales rasgos del proyecto se han venido recogiendo a través las diferentes publicaciones elaboradas durante aproximadamente los últimos diez años (Correa y Aberasturi, 2013; Correa, Jz. de Aberasturi, y Gutiérrez, 2010; Gutiérrez L. P, Correa J. M, Jz. de Aberasturi, y Ibáñez, 2009; Gutiérrez, 2007; Ibáñez,

Gutiérrez, y Correa, 2004; Jz. de Aberasturi, 2006; Jz. de Aberasturi, Correa, y Gutiérrez, 2009). Partiendo de lo recogido en dichos medios, intentaré resumir a lo largo de los siguientes apartados algunas de las principales líneas de pensamiento que marcan el sentido de esta comunidad. Asimismo, de manera complementaria, intercalo entre el texto escrito un relato paralelo en forma de comic elaborado por la misma comunidad (Correa et al., 2010), que permite añadir otras texturas sobre sus propios sentidos, a la vez que reivindica otra manera de comunicar el conocimiento académico.

[D]ESEO

Uno de los principales horizontes a los que se ha dirigido la comunidad *Elkarrikertuz* se encuentra en la formación de maestras y maestros con un alto grado de autonomía intelectual, capacidad para trabajar en equipo y en redes colaborativas de creatividad y predisposición para arriesgarse a seguir aprendiendo a lo largo de la vida personal y profesional.

En la práctica, el proyecto *Elkarrikertuz* aspira a conseguir mediante procesos continuos, el desarrollo de una conciencia sociocultural que desvele las características de la cultura escolar y los roles y ritos naturalizados que se desarrollan y nos atribuyen. Supone un intento por romper el sello de nuestra propia encapsulación cultural como profesores y estudiantes (Gardner, 1999), desarrollando la habilidad para ver más allá de nuestra propia perspectiva (Darling-Hammond, 2006).



### [P]OSICIONAMIENTO

La indagación o la actitud indagadora son el sustrato fundamental del proyecto, supone el objetivo y el principal referente de evaluación. Desde esta postura se hace muy necesario permitirse profundizar y reflejar las voces y trabajos de los alumnos y profesores, así como ahondar en el significado que le otorgamos desde los integrantes del grupo.



La indagación como actitud, significa plantearse el desarrollo profesional como el ejercicio de una posición crítica y transformadora (Cochran-Smith, 2003, p. 70) frente a la enseñanza. Supone además, que tanto docentes como aprendices de ese oficio trabajen dentro de una comunidad que les permita generar conocimiento situado, prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando las conclusiones y las investigaciones de otros. Dentro de esta noción es clave la idea de que el trabajo de las comunidades de indagación es de índole social y política, es decir, implica el cuestionamiento de los actuales procedimientos de escolarización, de los modos

en que se construye, evalúa y se utiliza el conocimiento, así como los roles individuales y colectivos de los docentes a la hora de hacer efectivo los cambios.

Según Schulte (2009, p. 25) existen en la literatura pedagógica diferentes enfoques similares al de actitud indagadora (Cochran-Smith, 2003, 2004), tales como el enfoque de terapia cultural (Spindler y Spindler, 1993), claridad política (Bartolomé, 1994), pedagogía crítica (Brookfield, 1995; Nieto, 1999); posición de aprendizaje (Schultz, 2003); perspectiva minoritaria (C. E. Sleeter, 1995). Schulte (2009) considera que la metodología de trabajo orientada a la "transformación" es un enfoque coincidente con la perspectiva indagadora.

Transformación, como Schulte (2009, p. 25) la define, es la continua evolución de la propia comprensión y perspectiva de uno mismo de cara a responder más efectivamente a las necesidades de los estudiantes. Esto supone establecer una ruptura con los valores o creencias culturales por medio de una reflexión crítica que nos lleve a desarrollar una enseñanza más justa. Requiere que el profesorado se cuestione cómo el poder y control son construidos en el mundo y marca nuestro devenir en el mismo. Plantearnos esta clase de interrogantes es lo que puede ayudarnos a comprender nuestras propias posiciones culturales y a reflexionar y analizar las razones que nos llevan a encontrar la conducta de una persona de diferente cultura, confusa u objetable (Beane, 2005; Brookfield, 1995).

#### [E]NSAMBLAJES PEDAGÓGICOS

El proyecto de *Elkarrikertuz* se ha dejado influenciar por el modelo reflexivo que promueven autores como Schön (1983), y en particular Pollard (2002) en la formación de maestras y maestros. Dentro de los principios que podrían considerarse como guías del proyecto se encontrarían los siguientes:

#### Retrospección-Introspección

...entendiendo como tal el proceso de conexiones que realiza

el docente entre lo que vivió como alumna y lo que ahora percibe como maestra (Hernández y Barragán, 1991). En las narrativas de nuestros estudiantes, futuros docentes, encontramos referencias a profesores que han marcado su vida y que destacan por su capacidad de diálogo, su carácter democrático, la flexibilidad de las temáticas que constituían los temas de estudio...."la sexualidad, la guerra, la anorexia, el maltrato, el machismo, la universidad, los estudios"...

En efecto, los docentes nos preguntamos muy a menudo qué relación existe entre mi "yo alumna" y mi "yo maestra", y nos enfrentamos a un cúmulo de dilemas cuando nuestra práctica docente contradice la "imagen ideal" de docente que nos hemos ido forjando. Nuestro planteamiento se basa en la idea de que comprendiéndonos mejor a nosotros mismos, empezaremos a comprender mejor a nuestros estudiantes, especialmente a los que se diferencian de nosotros.

### **Actitud Crítica**

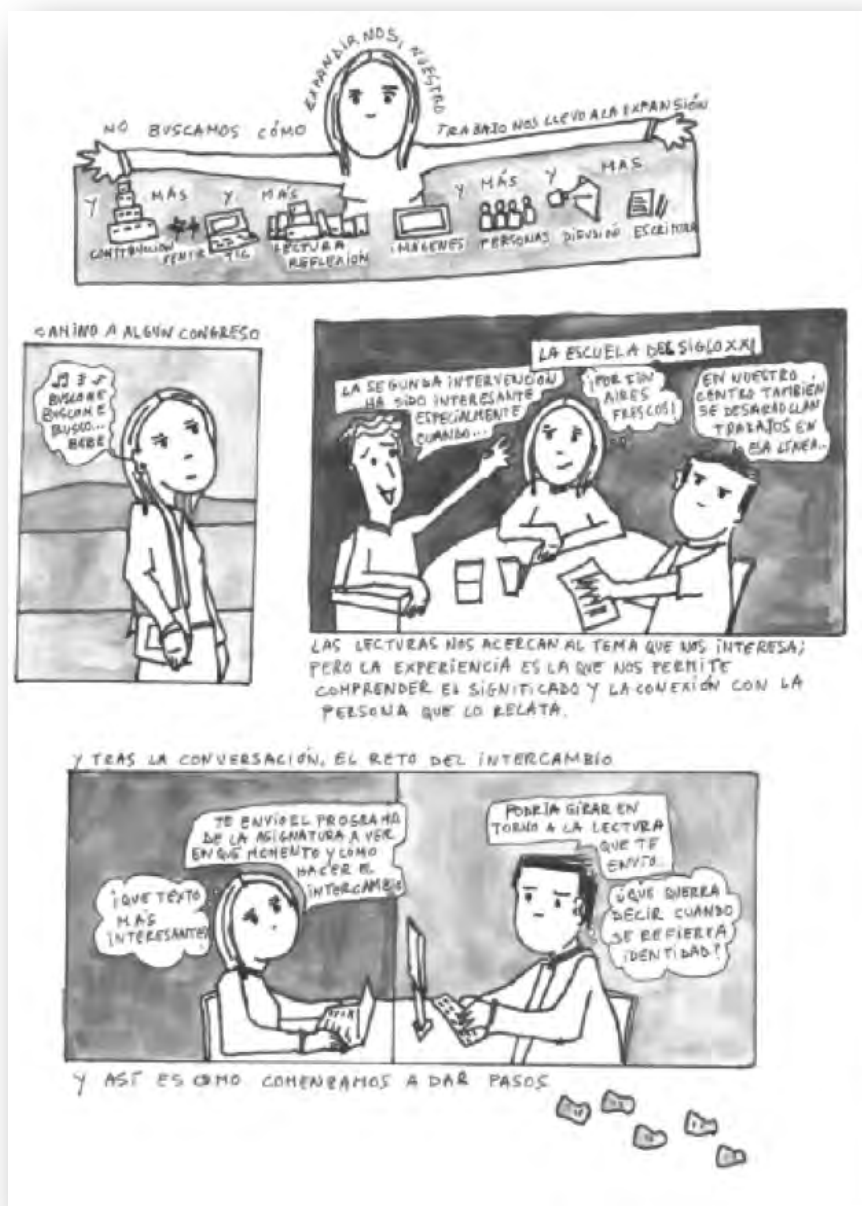
...desde la reflexión buscamos desvelar las relaciones sociales en la universidad/escuela y la distribución del conocimiento, el poder o el género, lo que Tyack y Tobin (1994) llamaron "gramática de la escuela", problematizando lo que aparece naturalizado, no problemático y neutral. Darse cuenta de las estructuras y pautas regulares que organizan el trabajo de la enseñanza: las prácticas organizativas estandarizadas en la división del tiempo y del espacio, la clasificación del alumnado y su distribución en clases y la fragmentación del conocimiento en asignaturas; el rol atribuido al profesor y al alumno; la función de los libros de texto; la estructura cerrada o abierta del currículo; los límites disciplinares, la comunicación informativa y jerárquica y no relacional, la identidad del alumno como sujeto u objeto, etc. Lo que nos permite de este modo, reflexionar y cuestionar directamente nuestra responsabilidad en lo que enseñamos y cómo lo enseñamos.



## Colaboración

...entre los docentes para formar comunidades de aprendizaje en las que los educadores hacen su trabajo y al mismo tiempo lo estudian en compañía de otros y otros (Lieberman y Miller, 2003). Compartimos con Cochran-Smith y Lytle (2003) la noción de comunidad indagadora, cuando subrayan precisamente la importancia de la dimensión social y política que cuestiona el estado de reproducción de las prácticas escolares y los roles individuales y colectivos de los docentes.

Indagar, también es reflexionar e inventar colectivamente otros escenarios e itinerarios docentes posibles, otras narrativas alternativas, innovadoras y transformadoras. Procesos reflexivos con alumnos que demandan otro modelo de educación, que sueñan con un cambio posible. Un cambio que transforme la vida cotidiana en las aulas convirtiéndola en un buen recurso para promover su capacidad crítica, la autonomía o la iniciativa. De hecho, las prácticas educativas y su innovación se construyen socialmente en la medida que compartimos histórica y situadamente su resignificación.





## Transformación

...de una realidad que se resiste a mudarse, a la vez que se retratan y manifiestan sus malestares. Autoras como Cochran-Smith y Lytle (2003, p. 73) nos hablan de una "actitud indagadora" de la profesora cuando se plantea preguntas como: "¿Qué estoy tratando de hacer que suceda aquí? ¿Cómo conectan mis esfuerzos como profesora individual con los de la comunidad y con planteamientos más amplios de cambio escolar y social?". La actitud transformadora nos permite no sólo comprender con trascendencia y amplitud las condiciones donde ejercemos nuestra docencia y nuestras responsabilidades sino que nos implica en la transformación (personal y colectiva; de profesores y estudiantes) de nuestra propia práctica.

La indagación es estimular, promover y desarrollar nuestra capacidad para la transformación; imaginar y crear otros escenarios posibles donde poder desarrollar otras alternativas. De esto nos habla Hernández (2006) cuando reclama otra narrativa para la escuela y que también hacemos nuestra para la universidad,

La escuela necesita una nueva narrativa que replantee su propósito. Una narrativa que de otro sentido a la relación pedagógica. Que quiebre la propuesta de que para aprender se necesita un espacio cerrado, donde un grupo de edad gire en torno a una sola persona y a los libros de texto. (p. 68).

En este sentido la indagación nos orienta en la resistencia y búsqueda de la emancipación de las estructuras establecidas en la escuela y en la construcción de alternativas posibles. No es suficiente con identificar los elementos, pautas y normas que estructuran y caracterizan la gramática de la escuela tradicional, sino visualizar la orientación y la implicación activa con el cambio. El proceso de emancipación al que nos abre la indagación, conecta con el entusiasmo del profesorado, y su ilusión por el cambio y la mejora.



### Inercias de un proyecto

Durante el periodo 2010-2013, el grupo de investigación *Elkarrikertuz* de la Universidad del País Vasco junto al grupo *Esbrina*<sup>2</sup> de la Universidad de Barcelona se plantearon la pregunta de cómo se construye la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo. A través del proyecto

<sup>2</sup> Página web oficial del grupo *Esbrina* - *Subjetividades visuales y entornos educativos contemporáneos*. <https://esbrina.eu/es/inicio/>

*Identidoc*<sup>3</sup> en el que ambos grupos participaron se quiso describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias relacionadas con la identidad profesional del profesorado de educación infantil y primaria; en especial, aquellas que se vinculan al periodo de su formación inicial y a los primeros años de trabajo en la escuela. En esta investigación también se propusieron ofrecer orientaciones para las políticas y las prácticas de formación inicial y permanente, para el propio profesorado y las escuelas de educación infantil y primaria con la finalidad de contribuir al desarrollo de una profesión docente con capacidad para afrontar los retos y desafíos de la sociedad actual y futura.

Durante este periodo en el que se desarrolló el proyecto, recién comenzada mi relación con la comunidad *Elkarrikertuz*, empecé a verme influenciado por las lecturas que fueron dando soporte teórico a la investigación, así como por los abordajes metodológicos que se utilizaron para profundizar sobre la identidad del profesorado y que posteriormente también condicionaron nuestra tarea en la formación inicial. A nivel personal, las resonancias que trajo consigo acompañar en el desarrollo de este proyecto fueron múltiples. Por una parte, me brindó la oportunidad de profundizar en la comprensión de cómo se constituye la identidad profesional de los futuros docentes y quienes comenzaban en la profesión, pero además supuso un primer acercamiento a la forma en que ambos grupos comprenden y desarrollan la investigación educativa.

Los principales resultados que derivan del desarrollo de este proyecto se pudieron relacionar con una serie de bloques temáticos. Uno de ellos recoge las motivaciones de los participantes para elegir la docencia como su profesión futura. A este respecto, este estudio muestra por un lado, un tipo de relato en el que se entiende que la enseñanza responde a una especie de *vocación*, mientras que otros participantes apuntaban a que su motivación hacia la docencia ha sido algo que han ido

---

<sup>3</sup> Proyecto *Identidoc* del Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2010-20852-C02-01/EDU2010-20852-C02-02).

<http://webs.esbrina.eu/identidoc/>

descubriendo paulatinamente. Estos resultados llevan a la reflexión de los peligros que encierra una idea romantizada sobre la infancia y la escuela, ya que puede colocar a los docentes en posiciones de extrema fragilidad cognitiva y emocional, haciéndoles más difícil seguir desarrollándose y aprendiendo profesionalmente.

Otro de los resultados alude al deseo de establecer relaciones de cuidado con su alumnado como uno de los motivos que les llevan a elegir la profesión docente. Los participantes parecen encontrar en la enseñanza una oportunidad para relacionarse con los otros y hacer algo por ellos, contribuyendo así a la mejora de la sociedad. Derivado de estos resultados se plantea la reflexión de cómo crear y desarrollar una relación de cuidado que no implique solamente consentimiento, sino que suponga un avance y un reto de tipo intelectual como emocional para el propio alumnado.

Una faceta de la identidad docente que muestra este estudio se refiere a las experiencias de aprendizaje personal que les permiten seguir aprendiendo. En este punto, los relatos de los participantes subrayan la necesidad de desarrollar e implicarse en experiencias de aprendizaje que les permitieran cuestionar los estereotipos sociales y conectarse a sus propias biografías. Tales manifestaciones derivan en la necesidad de un tipo de formación (formal y no formal) continuada, que les ofrezca la oportunidad de mejorar su bagaje profesional.

Unido al anterior bloque de resultados se encuentra el papel fundamental que adquiere la mentoría y la colaboración durante su proceso de formación inicial y en los contextos de trabajo. No todas las personas se enfrentan a situaciones en donde se les revelen sus carencias formativas de la misma manera. En ocasiones los participantes buscan grupos de personas para seguir aprendiendo, sin embargo otros se frustran y desconciertan. Existen también ocasiones en las que las mentorías son *castradoras* y no les ofrecen oportunidades para desarrollarse personalmente. Otras veces, los propios programas de acogida de los docentes principiantes intentan que las personas recién incorporadas simplemente se adapten a su

proyecto educativo, sin preguntarse ni cuestionarse si se puede mejorar, tampoco ofreciéndoles oportunidades para que expresen su opinión.

Por último, también se subraya la necesidad de referentes pedagógicos como medio para orientar la práctica docente en su formación inicial y en las escuelas en las que desempeñan su trabajo. Según sus relatos existe una dificultad para poder relacionar las ideas pedagógicas transmitidas durante su periodo de formación en la universidad y las que ponen en práctica en el aula. Existe un sentimiento de haber recibido *más recetas* que marcos conceptuales y se reivindica la necesidad de seguir estudiando.

En cuanto a la difusión de los resultados de la investigación, se llevaron a cabo múltiples publicaciones y actividades de divulgación y transferencia de conocimiento, actividades de formación, exposiciones e intercambios de experiencias entre universidades, que pueden consultarse en la web del proyecto. Finalmente, como acto de balance del trabajo desarrollado durante el periodo de duración, se llevó a cabo el simposio internacional titulado "*Aprender a ser docente en un mundo en cambio*"<sup>4</sup> en el que profesores de diferentes etapas educativas tuvimos la oportunidad de reflexionar sobre las implicaciones personales de aprender en la complejidad que encierra nuestra realidad actual.

### **El deseo**

El proyecto *Identidoc* me brindó la oportunidad de abrirme a nuevos interrogantes relacionados con la influencia que posee la realidad educativa y social contemporánea en la constitución de las identidades docentes. De hecho, supuso un estímulo para empezar a pensar sobre el momento actual de crisis social y en su posible impacto sobre las futuras generaciones de profesorado, pero también sobre la propia responsabilidad que

---

<sup>4</sup> Página web del Simposio internacional "Aprender a ser docente en un mundo en cambio". <http://som.esbrina.eu/aprender/>

como docente universitario debía asumir frente a la complejidad que guarda este nuevo escenario. En el momento en el que me incorporaba a la formación inicial del profesorado, comenzaba una escalada de recortes y precarización laboral en el sector de la enseñanza que cambiaban sustancialmente sus condiciones de acceso y desarrollo. Una situación que sumía a la profesión docente en una grave situación de inestabilidad y amenazaba la posibilidad de construir cualquier compromiso sólido.

Apuntaban Deleuze y Guattari (1987) a que toda crisis es capaz de producir nuevos tipos de subjetividad o pliegues. La manera en que la moral neoliberal se encuentra penetrando en el futuro profesorado a causa del giro político y de recortes en la inversión pública, es una cuestión ampliamente debatida por autores como Rivas (2014). En opinión de este autor, las nuevas generaciones de docentes han comenzado a desarrollar formas de expresión de su subjetividad caracterizadas por el pensamiento práctico y cortoplacista en las finalidades sociales, culturales y políticas que persiguen en la educación, así como un cierto activismo hacia el desarrollo de un conocimiento parcializado y guiado exclusivamente por el currículum.

Frente al tipo de identidad al que parece verse avocada a construir la futura generación de docentes dentro de este contexto laboral progresivamente más fragmentado y precario, es donde surgía mi deseo como formador de favorecer la construcción de otras formas de ficción política, porque tal y como afirmaba Foucault (1988) "el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos sino rechazar lo que somos" (p. 11). Un tipo de empresa por la que me sentí interpelado y que me llevaba a plantearme cuestiones como las que suscitan las reflexiones de Isabelle Stengers (2008) al hablarnos sobre los procesos de subjetivación, tales como, ¿Desde dónde nos posicionamos al utilizar la subjetividad como un instrumento que nos permita desnaturalizar las condiciones que encierra la realidad socio-profesional?, o ¿cuáles son las prácticas que favorecen la emergencia de otra clase de subjetividades?. Al fin y al cabo, la subjetividad no es un dato natural, por lo tanto, las preguntas a plantearnos como sugiere Guattari (2005)

serían del tipo, "¿Cómo producirla, captarla, enriquecerla, reinventarla permanentemente para hacerla compatible con Universos de valores mutantes?, ¿Cómo trabajar para su liberación, es decir, para su resingularización?" (p. 164).

A partir de estas reflexiones, me planteé por un lado la necesidad de favorecer junto a mi alumnado una tipo de lectura más problematizadora de los marcos donde se inscribe su presente realidad profesional. Entiendo que profundizar sobre la influencia que ejercen las presentes condiciones materiales sobre la profesión, posee grandes implicaciones políticas dentro de la formación de las futuras maestras. De hecho, lo interpreto como un paso previo para poder construir nuevas posibilidades y relatos alternativos respecto a las circunstancias que encierra la realidad sociolaboral.

Un tipo de posicionamiento que asumo al coincidir con la noción de subjetividad que plantean autores como Blackman, Cromby, Hook, Papadopoulos, y Walkerdine (2008) cuando apuntan a que "subjectivity could be never understood for itself, rather it is always part of an assemblage in which it is used and in which it gains its craft to forge efficacious propositions" (p. 15). Porque si bien la subjetividad nunca es un mero reflejo de la materialidad, las propias limitaciones epistemológicas de nuestras ciencias sociales parecen abocarnos a un determinada dependencia explicativa de las primeras respecto a las segundas (Rendueles, 2016). Esta clase de interpretaciones me alejan de alguna manera de la aproximación humanista-individualizante, descontextualizada y sin conexiones históricas de la subjetividad, centrada en explicaciones esencialistas y mecánicas de los procesos psicológicos.

Por otra parte, en cuanto a la formación inicial de maestras con la que me encuentro comprometido, me ha resultado urgente posibilitar nuevos espacios de diálogo, de producción colectiva de imaginarios alternativos, así como de exploración de otra clase de ficciones políticas que nos permitiesen crear discontinuidades respecto a la hegemonía del discurso socioeducativo. Entiendo que resulta necesario poderse revelar frente a determinados relatos que modelan hoy nuestra manera de

posicionarnos, realizando un ejercicio de desidentificación crítica respecto a ellos. La liberación política de los sujetos pasa, a mi modo de ver, por la construcción de nuevos relatos a partir de las posibilidades implícitas en las actuales estructuras sociales, institucionales e incluso culturales que nos rodean. El reto se encuentra en ser capaces de elaborar colectivamente nuevas gramáticas, lenguajes o estrategias que nos permitan descodificar la realidad contemporánea que vivimos dentro de la profesión docente. Realizar una crítica a la norma y a las dinámicas inerciales heredadas que dirigen la tarea de la enseñanza, identificando a su vez, aquellos discursos que han sido traídos de la mano del determinismo tecnológico, el individualismo, la competitividad desmedida, la búsqueda desafortunada de la rentabilidad, la productividad capitalista o la normalización social, y que sin ninguna clase de fisuras hemos incorporado a nuestras formas de pensamiento colectivo.

El desafío dentro de mi tarea en la formación inicial de futuras maestras se encuentra en favorecer acciones vivas con las que explorar la complejidad de la realidad social y educativa, desdibujando sus límites y desestabilizando sus explicaciones causales binarias que tan frecuentemente derivan en distintas formas de exclusión u opresión. Me planteo la necesidad de desarrollar distintas formas de *desobediencia epistémica* como las denominaría Walter Mignolo (2010), durante el periodo de formación de las futuras maestras. Participar colectivamente en otro tipo de ficciones encarnadas a través de nuevos códigos y prácticas que nos permitan resistir a las distintas formas de colonialidad y dominación; convirtiéndose a su vez, en la vía para originar procesos creativos de aprendizaje que nos lleven a favorecer encuentros no sumidos en las lógicas asimilacionistas del conocimiento y de las prácticas regularizadas y prescriptivas que impregnan el trabajo pedagógico en nuestros contextos (Atkinson, 2018).

Es dentro de los ámbitos de invención artística y política donde he encontrado esos espacios alternativos donde poder desarrollar un tipo de lectura difractiva y problematizadora de la realidad socio-profesional. Lugares que nos permiten



construir distintos referentes de acción a través de experiencias formativas compartidas, basadas principalmente en el hacer, en las experiencias corporeizadas. Acciones que aspiran a ofrecer la oportunidad para construirnos bajo distintas formas de subjetividad, pudiendo desafiar así las formas de pensamiento categorial presentes (Braidotti, 2011), y ayudándonos a elaborar otras clase de contra-relatos más justos y emancipadores.

### **Algunas preguntas**

Durante el desarrollo de este trabajo no he buscado representar o interpretar los significados que subyacen a determinadas experiencias de formación; mi intención, más bien, ha sido la de construir nuevos significados a partir de su relectura. Al acercarme de nuevo a los diálogos que emergieron de nuestros encuentros, a las acciones que llevamos a cabo juntos y juntas, o a las prácticas corporales dentro del periodo de formación, persigo identificar los procesos por los cuales dichas subjetividades han sido producidas. Explorar la subjetividad como el lugar donde se resignifica lo social, como una más de las dimensiones que nos permiten disidir del tipo de relato menos emancipador y más injusto que vertebró la experiencia contemporánea.

Una forma de comprender la subjetividad de las futuras maestras como producto de múltiples agentes, tanto materiales como culturales, que encierran el ensamblaje de su realidad. Otorgando a la episteme de los afectos un papel relevante en la construcción del sujeto contemporáneo; en un intento por alejarme de la racionalidad que dirigía los fundamentos de la modernidad. Un tipo de aproximación que influencia de una manera muy determinada la forma de afrontar la investigación educativa y sus prioridades. En tal sentido, no se trata de centrarse sobre la naturaleza, los límites o las posibilidades que ofrece el conocimiento construido; sino más bien, interrogarse acerca de cómo sabemos lo que sabemos, su

contexto, así como por la manera en la que es posible generar otra clase de lecturas sobre lo vivido.

Bajo estas primeras consideraciones, durante el siguiente trabajo me he planteado realizarme una serie de preguntas que no supusieran un lugar hacia dónde llegar, sino más un espacio de apertura, como el lugar desde dónde partir. Son interrogantes que no han marcado desde un comienzo el destino, ni tampoco el proceso a seguir, sino que han surgido del propio camino iniciado, de la lectura y relectura de los datos. Por todo ello, durante el desarrollo de esta investigación he considerado formular las siguientes cuestiones:

1. Cómo negocian las futuras maestras su identidad profesional bajo la influencia material/discursiva, humana/no humana, del ensamblaje educativo y social contemporáneo.
2. Qué clase de nuevas ficciones políticas emergen de la lectura crítica sobre las distintas condiciones materiales que afectan a su futura labor profesional como maestras.
3. Qué lugar ocupa la materialidad del cuerpo en los procesos de deconstrucción identitaria y cómo se asocia a los actos de resistencia a la identificación.
4. Cuáles son las estrategias de disidencia epistémica que contribuyen a generar nuevas formas de subjetivación frente a la violencia de determinadas ficciones políticas totalizadoras.

Para finalizar con este apartado, quisiera sugerir a quienes se acerquen a este texto a que lo ubiquen no solo bajo las limitaciones propias de nuestra rama del saber, sino también dentro de las circunstancias contextuales en que ha sido desarrollado. Me permito interpelar al posible lector a interrogarse sobre el escenario y circunstancias personales por las que me he visto envuelto hasta llegar a elaborar este texto; invitándole incluso a que pueda plantearse algunas posibles preguntas del tipo, *¿Cómo condiciona el contexto*

*social del autor en la lectura de las experiencias que se representan?, ¿Qué resonancias crea conmigo como lector?, ¿Qué marcos interpretativos utiliza?, ¿Cuáles son los míos?; e incluso, a pensar sobre el tipo de discursos que se recogen durante el trabajo, o los intereses que se favorecen o anteponen durante su desarrollo.*

#### Instrucciones de uso

Sugieren Deleuze y Guattari (1993) que para pensar es inevitable servirse de conceptos, "pensar es pensar mediante conceptos" (p. 200). El pensamiento requiere "despertar un concepto adormecido, representarlo otra vez sobre un escenario nuevo, aun a costa de volverlo contra sí mismo" (p. 85). Pensar lleva consigo abrirse al plano de lo inmanente, ocupado por conceptos que permiten que surjan nuevas composiciones que no se han concebido previamente, sino que se construyen y abren camino a medida que se va avanzando. Del mismo modo, Deleuze y Parnet (1987) subrayan que "the minimum real unit is not the work, the idea, the concept or the signifier, but the assemblage ... which is always collective, which brings into play within us and outside us populations, multiplicities, territories, becomings, affects, events" (p. 51).

Retomando la idea del pensar como composición de elementos (Deleuze y Guattari, 1993), he decidido que este trabajo que presento a lo largo de las siguientes páginas fuera el resultado de una suerte de *ensamblaje*. Deleuze y Guattari (2004b), sugieren que ensamblar supone entretejer elementos que son de naturaleza distinta pero que sin embargo, guardan un tipo de relación entre sí. El *ensamblaje* es "una multiplicidad compuesta de muchos términos heterogéneos y que establecen vínculos, relaciones entre ellos" (Deleuze y Parnet, 1987, p. 69).

La noción de *ensamblaje* de Deleuze y Guattari deriva de la traducción del concepto en francés *agencement* (disposición o distribución), y alude al proceso de ordenar, organizar y

encajar juntos (Parr, 2010). Este trabajo ha supuesto precisamente elaborar una composición de distintas capas, construida a medida que el trabajo evolucionaba, abriéndose, removiendo, deshaciendo y volviéndose a hacer. La consistencia de sus distintos estratos emerge como cualidad de sus ensamblajes. En la búsqueda de un tipo de composición productiva he buscado desarrollar formas de expresión distintas, dentro de la organización territorial concreta que conforma la coralidad de este texto polifónico. El ensamblaje persigue producir una nueva realidad, construyendo conexiones múltiples y con frecuencia inesperadas (Parr, 2010).

The result of a productive assemblage is a new means of expression, a new territorial/spatial organisation, a new institution, a new behaviour, or a new realisation. The assemblage is destined to produce a new reality, by making numerous, often unexpected, connections. (p. 19).

La primera de las capas que conforman este ensamblaje alude a la noción del *Devenir*. Tal y como apunta Deleuze, devenir "consiste en convertirnos en objeto activo de otro modo de subjetivación, a partir del cual empieza otra composición, otro ser, otro sujeto" (Barroso, 2006, p. 252). Durante este apartado he buscado mostrar una construcción narrativa de mis propios tránsitos y posicionamientos. Supone una aproximación reflexiva en forma de relatos a partir de los pliegues que realizo de mi realidad, y un despliegue de sentidos sobre la manera en que me ubico frente a mi labor dentro de la formación inicial de maestras.

La segunda de las capas se refiere al apartado denominado como *Significantes Flotantes*. A lo largo de este apartado del trabajo he intentado dialogar en torno a los condicionantes materiales y organizacionales que está imponiendo el actual sistema neoliberal dentro del marco profesional de la enseñanza. A partir de esa aproximación contextual he buscado establecer un vínculo discursivo con las nociones de identidad y subjetividad. Ambos conceptos suponen esferas vinculadas a los procesos de construcción personal. De alguna manera,

conforman en palabras de Hall (1996a) el punto de sutura entre los discursos y prácticas sociales que intentan interpelarnos como sujetos y aquellos que nos construyen como sujetos susceptibles de "decirse".

La tercera capa adquiere la denominación *Conectando (plugging in)*. Basándome en la propuesta conceptual que aporta el trabajo de las autoras Jackson y Mazzei (2012), expongo las dimensiones ético/onto/epistemológicas que encierra este trabajo. Tal y como señalan las autoras el proceso de *plugging in* supone seguir una serie de maniobras (*maneuvers*) relacionadas por un lado con un tipo de investigación guiada a través la teoría, la transparencia en el tipo de cuestionamientos que permiten desarrollar los conceptos y por último, el trabajo con las mismas porciones de datos agotando las posibilidades que guardan para ser resignificados y repensados. Tomando como referencia la estructura metodológica que proponen dichas autoras, he dividido esta parte del trabajo en tres espacios: el *espacio de la realidad* (datos, teoría, método), el *espacio de la representación* (producir un conocimiento distinto, resistirse a los significados preestablecidos) y el *espacio de la subjetividad* (devenir investigador).

La última de las capas denominada *Postdata* supone un intento retomar determinados momentos y tensiones que han ido aconteciendo en el desarrollo del trabajo. Un apartado que no persigue declarar certezas sino más bien todo lo contrario, explorar determinadas intuiciones que me han acompañado durante este proceso. No se trata de sacar conclusiones sobre el camino emprendido, sino más bien seguir generando interrogantes; no detener el pensamiento, sino continuar estableciendo nuevas relaciones que permitan dar nuevos sentidos a la experiencia, a los datos o al propio recorrido trazado.

La estructura que he intentado proporcionar a este trabajo es fruto de la reflexión acerca de qué forma de presentación, aportaría un mayor valor y coherencia a un tipo de texto que busca provocar el diálogo y la discusión entre quienes se acerquen a su lectura. Asimismo, ha supuesto un intento por

alejarse de los convencionalismos que encierran las formas tradicionales de organizar el texto académico y que de haber seguido, no me hubieran permitido continuar con el sentido que atribuyo a la investigación, próxima a la noción del rizoma a la que aluden Deleuze y Guattari (1987).

Precisamente, la metáfora del rizoma ha sido lo que me ha llevado a buscar entrelazar a distintos apartados del trabajo cuatro capítulos que he pasado a denominarlos bajo el título de *Movimiento*. Como sugieren Deleuze y Guattari (1993), el pensamiento implica movimiento, llegar a conseguir respuestas supone detener el movimiento, ya que el pensamiento no posee final. Para Deleuze, pensar supone una práctica que se da en la inmanencia y que intenta captar el acontecimiento (J. M. Martínez, 1997), siempre provisto de sentido y constituido por las variables sociales, históricas o contextuales que lo envuelven. Mientras que el arte erige monumentos con sus sensaciones y la ciencia construye estados con sus funciones, la filosofía hace surgir acontecimientos con sus conceptos (Deleuze y Guattari, 1993). Los conceptos no son algo dado que previamente existe, es más bien algo que necesita ser inventado y que nos debería llevar a originar nuevos interrogantes, no sugerir respuestas, que harían que el pensamiento se detuviera.

Los conceptos no son "universal(es), sino simplemente un conjunto de singularidades cada una de las cuales se prolonga hasta las inmediaciones de otra" (Deleuze, 1996a, p. 207), es al crearlos cuando se movilizan nuevos caminos. Como un rizoma, los caminos se conectan a cualquier otro punto y sus rasgos no estarían necesariamente vinculados a otros de la misma naturaleza. A modo de analogía con la idea del rizoma, he dispuesto cada uno de los cuatro *movimientos* de manera interconectada a otras partes del texto. De esta suerte, en su ubicación cada *movimiento* ensambla con distintos estratos del trabajo, en forma de conexiones parciales y aleatorias, interrumpiendo una lectura lineal del texto.

En lo que se refiere al *movimiento uno*, dialoga sobre la inclusión escolar y las experiencias de normalización a partir de las reflexiones que permiten desarrollar una acción de video

experimental llevada a cabo por una futura maestra en formación junto a uno de sus alumnos. La realidad de la escuela y la conexión que contribuye a establecer entre sus múltiples singularidades necesita ser repensada. Un escenario educativo que reclama volver a cuestionar el tipo de organización, condiciones materiales y concepciones que encierran su propio proyecto.

El *movimiento dos*, parte de una serie de acciones artísticas y performáticas que contribuyen a profundizar en la significación de las máquinas de control y vigilancia contemporáneas. Esta experiencia explora formas de pensamiento alternativas respecto al papel del anonimato dentro de la sociedad actual. Un texto que busca abrirse al diálogo sobre la influencia que los dispositivos maquínicos ejercen sobre nuestras identidades.

En cuanto al *movimiento tres*, retoma el papel del género sobre la realidad profesional de la enseñanza. A raíz de los diálogos que posibilitaron la confección de distintos artefactos visuales, se problematiza acerca de su papel dentro de su futura profesión. Derivar la atención hacia las ficciones y atribuciones de género que se encuentran naturalizadas en la realidad socioeducativa actual, suponía abrirse a la oportunidad para continuar avanzando en el proceso de negociación de la identidad profesional. Un espacio para posibilitar la construcción de nuevas ficciones vivas y disidentes frente a la homogeneización a la que fuerza la norma.

El *movimientos cuatro* del trabajo, explora distintos sentidos en torno al papel de las institución escolar en los procesos de normalización. A través de una aproximación cartográfica del cuerpo escolarizado se persigue profundizar en la crítica a la escuela y sobre su papel en los procesos de construcción identitaria. La experiencia intenta explorar el tipo de subjetividad política que elaboran las maestras en formación a partir de una lectura problematizadora del papel que ejerce la realidad de la actual institución escolar.

A lo largo de estos cuatro movimientos, que presento durante el trabajo persigo ampliar las lecturas que encierran distintas experiencias de subjetivación de las futuras maestras durante su periodo formativo. El propósito sin embargo, no ha sido el de representar o develar los significados que subyacen a dichas experiencias; sino más bien, el de construir nuevos sentidos y ubicar la subjetividad de las futuras maestras dentro de la complejidad que encierra el ensamblaje de fuerzas dentro de la realidad educativa y social contemporánea. Se trata de seguir profundizando en los vectores de realidad a los que se enfrentan, y que les obligan a tener que problematizar su propia identidad profesional dentro su futuro contexto profesional, si no se quiere quedar sumido a sus lógicas. El propósito último de este trabajo es el de seguir generando nuevos relatos capaces de profundizar en los conflictos que encierra los marcos de su profesión y los retos que nos presentan a quienes estamos comprometidos con su acompañamiento durante el periodo de formación inicial.

En cuanto a las visualidades que componen el siguiente trabajo, las dividiría en dos clases. Por un lado, cada una de las *Partes* del trabajo la presenta una imagen de Eduardo Chillida pertenecientes a la colección de *Gravitaciones*. Personalmente, el juego de irregularidades y superposiciones que encierran las distintas capas de papel en su obra me evocan sentidos relacionados con el evento que constituye toda composición; lo que a su vez, me lleva a pensar en el encaje de cogniciones, afectos y deseos que conforman el desarrollo de una investigación, pero también sobre sus dislocaciones, e incluso contradicciones y límites de nuestra área de conocimiento en el ámbito de lo social. Supongo que he elegido su obra por la oportunidad que me ofrece para profundizar sobre el concepto del ensamblaje, abriéndome a la posibilidad de continuar construyendo nuevas relaciones de ideas.

Otro de los autores que he decidido mostrar a lo largo del trabajo es al artista plástico León Ferrari a través de distintas obras de su colección. En este caso, he elegido la obra del artista argentino por las formas rizomáticas de sus

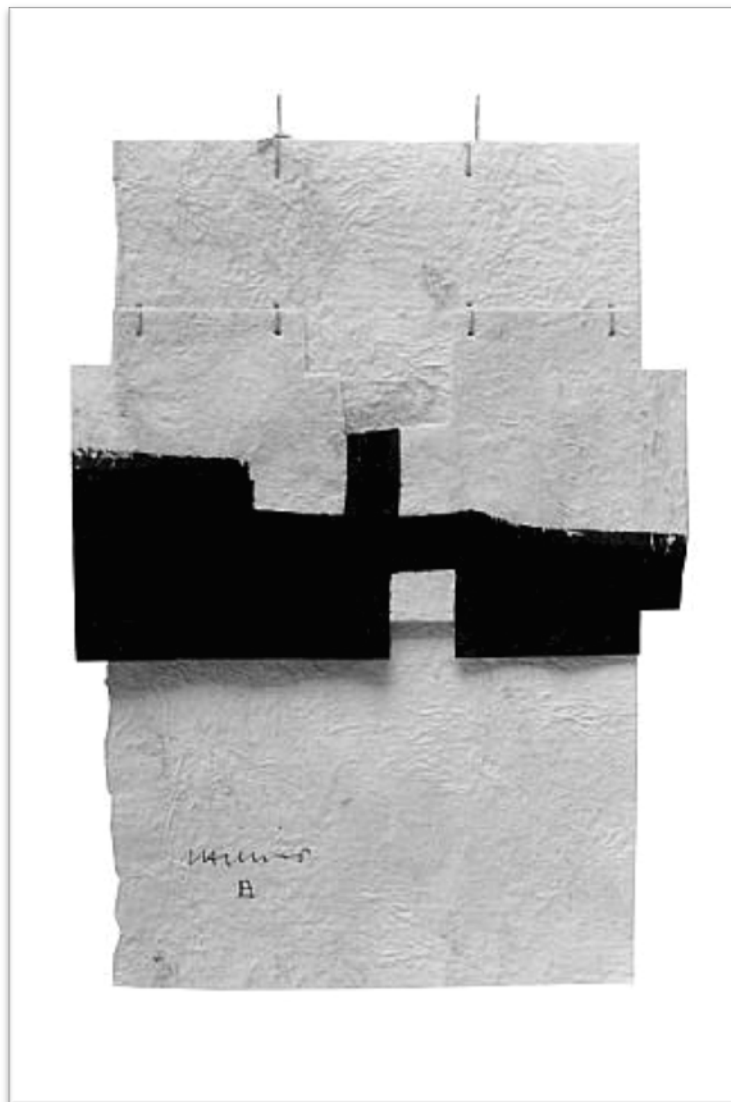


grabados y la manera en que muestra una estética del enredo. De alguna manera, la obra de Ferrari me permitía corporeizar la expresión de conceptos como los de *entanglement* o *rizoma*. Algo que engarza bien con la interrelación constante que surge entre todos los temas abordados a lo largo del trabajo. Temáticas incapaces de cerrarse en sí mismas y afectadas por las aportaciones del resto de apartados.

Por otra parte, en el resto de los casos he decidido incorporar junto al texto composiciones visuales construidas a modo de constelaciones Benjaminianas, poniendo en relación imágenes que conformasen una relación de tipo dialéctica entre ellas. Algunas de las veces, he decidido repetir deliberadamente las mismas imágenes a lo largo del texto con la intención de "deformarlas" y hacerlas protestar como apuntarían Jackson y Mazzei (2012) con una sobreabundancia de significados; permitiendo así crear nuevos conocimientos además de mostrar la flexibilidad de cada una de ellas para volver a ser siempre repensadas.

En definitiva este trabajo de tesis doctoral es un intento por reivindicar otro tipo de investigación que huya de las formas estereotipadas de presentar y dialogar con la experiencia. Desde mi posición como docente e investigador educativo reclamo un tipo de investigación que busque establecer nuevas conexiones a través de formas alternativas de narrar y presentar aquello que irrumpe dentro de nuestra experiencia. Necesitamos otras voces, abrirnos a la posibilidad de poder construir nuevos y distintos relatos. Un deseo que implica una búsqueda constante por no detener el pensamiento y favorecer formas alternativas de construir el conocimiento dentro del ámbito de lo social, pero que a la vez se muestren comprometidas con las circunstancias que encierran nuestras realidades.

## PRIMERA PARTE. Devenir



© *Gravitaciones*. Eduardo Chillida (2005)

Los apartados que muestro a continuación conforman una construcción narrativa de mi propio devenir docente e investigador. Un tipo de *no ficción creativa* como la denominaría Ursula K. Le Guin (2018), al ubicar ese tipo de escritura autobiográfica que intenta trascender cualquier intencionalidad terapéutica. Tal y como nos recordaba la autora Le Guin, mientras que la ficción presupone el ordenamiento, la manipulación e interpretación de cosas inventadas; la *no ficción creativa* presupone un ordenamiento, manipulación e

interpretación de los sucesos reales. De este modo, la mezcla entre lo factual y lo inventado de los siguientes párrafos, encierran el intento por transmitir un devenir a través de sucesivas pausas que van conformando aquellos momentos significativos de mi historia personal.

Deleuze sugiere que devenir "consiste en convertirnos en objeto activo de otro modo de subjetivación, a partir del cual empieza otra composición, otro ser, otro sujeto" (Barroso, 2006, p. 252); por lo tanto, devenir no es un origen ni una finalidad, sino más bien el paso, aquello que se atraviesa. El devenir "es un proceso que va del centro a la periferia, a los márgenes, que relaciona la mayoría con la minoría, o mejor dicho, es el proceso interno, subterráneo, mediante el cual las minorías subvierten y socavan a la mayoría" (F. J. Martínez, 2009, p. 302). El devenir-minoritario es una línea de fuga, un cuestión política que establece micro-poderes que intentan subvertir lo mayoritario.

Escribir es devenir (Deleuze y Parnet, 1989) y contribuye a construir mi propia subjetividad, permitiéndome crear líneas de fuga creadora con las que comprometerme, y a las que siento la responsabilidad de seguir. El devenir que guarda mi escritura encierra distintas líneas de intensidad entre las que intento establecer conexiones, abiertas a los flujos sociales y políticos bajo los que me he visto envuelto durante mi experiencia individual. En este sentido, mi devenir establece una relación estrecha con el medio y el espacio donde me desarrollo, más que con la historia, constituyéndose así bloques de devenir. "El devenir no es la historia, la historia designa únicamente el conjunto de condiciones (por muy recientes que sean) de las que hay que desprenderse para "devenir", es decir, para crear algo nuevo." (Deleuze, 1996a, p. 237). Por lo tanto, "devenir significa habitar el plano de inmanencia donde la existencia no se produce sin hacerse clínica de sí misma, sin trazar el mapa de sus atolladeros y de sus salidas" (Zourabichvili, 2007, p. 31). "Los procesos son los devenires, los cuales no pueden juzgarse por los resultados que alcanzan, sino por las cualidades de su transcurso y por la

potencia de su continuación" (Deleuze, 1996a, p. 207).

"Los sistemas-líneas (bloques) se oponen a los sistemas puntos, y por ello a la memoria. El recuerdo es siempre una reterritorialización, una fijación al territorio; en cambio el devenir es una desterritorialización, una ruptura, el establecimiento de una línea de fuga" (F. J. Martínez, 2009, p. 304). De esta suerte, algunos de los bloques de infancia que muestro durante las siguientes capas del trabajo los entiendo más que como recuerdos a los quedar fijado, como bloques de coexistencia con el adulto que he pasado a convertirme. Los interpreto así en la medida en que comparto la visión de Deleuze cuando sugiere que dentro de nosotros como adultos siempre coexiste al mismo tiempo el niño que hemos sido, como una más de nuestras múltiples virtualidades.

Los diferentes relatos que he ido incorporando a través de las siguientes capas de este trabajo, suponen una manera de plegar la realidad y construir así una imagen del mundo desde donde desplegar nuevos sentidos sobre mi profesión dentro de la formación docente. *Devenir*, implica en primer lugar, cambio: no comportarse más ni sentir las cosas de la misma manera, ni hacerse las mismas evaluaciones. El devenir significa que los datos más familiares de nuestra vida hayan cambiado de sentido o que no mantengamos las mismas relaciones con los elementos habituales de nuestra existencia. Esto requiere la inclusión de un afuera: entramos en contacto con algo distinto de nosotros mismos, algo nos pasó. En segundo lugar, el devenir implica un encuentro; supone transformarnos a nosotros mismos en relación a un afuera, con el que nos ponemos en contacto y que nos convierte (Zourabichvili, 1997). En definitiva, el devenir "es el acto a través del cual algo o alguien incesantemente se vuelve otro (sin dejar de ser lo que es)" (Deleuze y Guattari, 1993, p.179).

## CAPÍTULO II. PLIEGUE

El siguiente apartado de este trabajo he decidido pensarlo a partir de la noción del *pliegue*. Deleuze se refiere al *pliegue* como una manera de pensar creativamente acerca de la producción de subjetividad (Parr, 2010). El pliegue, "separa, o pasa entre la materia y el alma, la fachada y la habitación cerrada, el exterior y el interior" (Deleuze, 1989, p. 50). La subjetividad, según Deleuze, se constituye al plegar el acontecimiento del exterior. "El sujeto es un pliegue, un desdoblamiento del exterior. Lo exterior es la fuerza, y por ello la subjetivación es una conexión, una composición con las fuerzas exteriores" (F. J. Martínez, 2009, p. 56). El sujeto se repliega a las influencias del afuera mientras que realiza un despliegue de afectos. La subjetividad pasa a ser por lo tanto, acumulativa, en la medida en que va amontonando pliegues, aunque algunos erosionen con el propio devenir subjetivo (Aragües, 1997).

El pliegue es la categoría que permite relacionar la historia con el devenir, de manera que aquella no es más que el plegado, el doblamiento de éste (J. M. Martínez, 1997). La subjetividad deleuziana es por lo tanto, constitutiva y constituyente "en la medida en que su pliegue de la realidad contribuye, en una mayor o menor medida, a la construcción de una imagen del mundo" (Aragües, 1997, p. 21). El pliegue es algo que produce la diferencia, "el concepto de pliegue siempre es un singular, no puede avanzar si no es variando, bifurcándose, metamorfoseándose" (Deleuze, 1996a, p. 222). No existe una estabilidad subjetiva sino más bien, un constate flujo de acontecimientos que lleva a una deriva de la subjetividad. "El pliegue es originante pero no un origen, ya que surge siempre en un medio" (J. M. Martínez, 1997, p. 24) social, donde se genera el sentido. La subjetividad es por lo tanto pliegue, pero un "pliegue selectivo, y esa selección se desprende, con una mayor o menor eficacia en función del grado de potencia de la subjetividad, del proyecto subjetivo" (Aragües, 1997, p. 22).

En esta tentativa por mapear y hacer visibles algunos de los pliegues que han ido constituyendo mi propia subjetividad, he llevado a cabo algunas construcciones narrativas que me han permitido pensarme en mi propio devenir. Parto de la idea de que escribiendo contribuyo a hacer más visibles las fuerzas por las que me he visto afectado, tanto aquellas que operan bajo la dimensión de las relaciones humanas como las puramente materiales. Mientras escribo pienso en mi familia, en mis hermanos; en mis compañeros de clase y los vecinos del barrio que cuidaron de mí; pero también, en todos los afectos que desprenden los recuerdos conectados al olor de las empresas que rodeaban el barrio donde crecí; el sonido de sus chimeneas; pienso en la cuchara tirada en el patio de mi colegio donde se había cocinado heroína o en la fotografía amarillenta de mi abuelo Teo dentro de su oficina de trabajo en la Naval de Sestao. A través de las siguientes líneas persigo llevar a cabo un acto de *intra-actividad* (Barad, 2007, p. 179) donde el espacio, el tiempo y la memoria en el proceso de devenir, sean producidos e iterativamente reconfigurados dentro del fenómeno que discursivamente intento recrear.

### Tránsitos

#### **Lugares comunes**

Me viene al recuerdo haber caminado durante mi infancia por las calles de un municipio donde escuchaba hablar gallego, asturiano, acentos andaluces, extremeños... hombres con ropa azul de faena escondida bajo sus chaquetas que caminaban a cubrir sus puestos de trabajo en las fábricas... bordillos con los rebordes manchados de azufre... olores a químicos como el amoníaco... el constante sonido de la emisión de las chimeneas de la industria de Rontealde... El Barakaldo donde he vivido ha sido resultado de años de industrialización y cambios socioeconómicos muy bruscos entre finales del siglo diecinueve hasta el comienzo del veinte. Durante ese periodo, tal y como señalaba el autor Gurrutxaga (2007), hubo toda una serie de

transformaciones que marcaron la realidad futura de toda esta margen.

Uno de sus principales cambios fue consecuencia del aumento tan desproporcionado que experimentó su población. La mayoría de las personas migrantes desplazadas al municipio de Barakaldo, procedieron inicialmente de provincias limítrofes castellanas para después, durante las décadas de los cincuenta y sesenta, también hacerlo de otras regiones españolas. Respecto a la economía de la zona, se sostuvo principalmente gracias a la siderurgia y al sector naval, así como a toda una serie de empresas auxiliares que surgieron para dar soporte al desarrollo de los grandes complejos industriales. Barakaldo poseía una estructura urbana con un centro destacado, pero progresivamente, a medida que la población avanzaba fue desarrollándose hacia la periferia. El estilo de vida de sus habitantes sobresalía por el sentido obrero-industrial y una idea del trabajo como vocación, así como por los compromisos comunitarios y la solidaridad entre sus vecinos. Toda la lógica política e institucional de los gobiernos del municipio quedaba condicionada a la hegemonía marcada por las grandes empresas decididas a invertir en toda esta zona.

Después de todo este periodo de desarrollo económico que marcaba la estabilidad y bienestar de toda esta población, al municipio le tocó realizar un difícil tránsito hacia lo que vino a denominarse como la reconversión industrial. Este proceso de cambio que comenzaba a repetirse en otras muchas zonas del País Vasco, supuso que se eliminaran de forma acelerada una de las principales fuentes de creación de empleo como fue el sector industrial, y el pilar básico sobre el que se sustentaba la arquitectura económica e identitaria de toda una zona. Esta circunstancia, derivó en un nuevo periodo marcado por la crisis y la conflictividad social, en el que toda una margen tuvo que aprender a aceptar el cambio hacia una realidad distinta.

Recuerdo cómo el tránsito diario de casa a la escuela lo hice observando el progresivo desmantelamiento de los grandes iconos de la modernidad de mi entorno, como fueron los

edificios industriales de la Naval de Sestao o los Altos Hornos de Vizcaya, entre otros. Junto a aquellas transformaciones del paisaje que acompañaban a este proceso reconversión del modelo productivo, se sucedieron fuertes momentos de tensión obrera y revuelta social que condujeron a que dentro de las familias del entorno se vivieran momentos de gran incertidumbre, más aún cuando la única fuente de ingresos de muchas de ellas provenía del único miembro ligado laboralmente a estas empresas.



Figura 2. Voladura controlada de una de las chimeneas de Altos Hornos de Vizcaya (M. Rivas, 1995) (fotografía izq. realizada por Ricky Dávila).

Colectivo de mujeres de Altos Hornos de Vizcaya manifestándose a favor de la industria de la zona (Vilela, 1993) (fotografía drcha. realizada por Roberto Pérez).

La gente del entorno donde crecía miraba resignada el nuevo horizonte, alejado profundamente de aquella época de certezas, seguridad y oportunidades laborales que proporcionaba el anterior modelo basado en la producción industrial. La resistencia obrera, los trabajadores en activo que pasaron a ser prejubilados, jóvenes que creían tener definido su futuro laboral al igual que lo tuvieron sus padres, conforman algunos



de los elementos de la escena social. Una de las grandes consecuencias a las que derivó estos cambios fue el gran aumento de las tasas de desempleo, algo a lo que nadie podía llegar ni a imaginarse hace solamente unos años antes.

Después de un par de décadas después del impacto que tuvo la eliminación de casi el total del tejido industrial de la zona, la margen izquierda seguía sin recuperar la estabilidad que proporcionaban los tiempos anteriores a la crisis. Todavía puedo acordarme de cómo nuestros profesores en los centros de secundaria nos explicaban que Barakaldo volvería a tener tantas opciones laborales como las tuvo en un pasado, gracias en parte a los nuevos proyectos comerciales que había previsto desarrollar. Grandes centros de ocio que albergarían restaurantes, tiendas, cines, etc. y que favorecerían el empleo de los vecinos del municipio. Esa esperanza de la que era fácil contagiarse, quedaba rápidamente oscurecida al mirar a la cara de familiares y vecinos, todos ellos antiguos trabajadores de las industrias, cuando les contábamos que nuestro futuro como margen izquierda vendría de la mano de empresas de comida rápida, tiendas *low-cost* o empresas de ocio.

Como bien señalaba Gurrutxaga (2007), el nacimiento de esta nueva etapa "ya no depende de la industria pesada o de los barcos, sino que vive de la economía de servicios, del trabajo flexible, de la memoria de lo que fue y de un futuro que hay que erigir desde soportes distintos a los que proporcionó la gran industria siderúrgica o el sector naval" (p. 63). Una cultura obrero industrial que ha pasado a sustituirse por el trabajo flexible, el consumo y el individualismo que favorece toda la economía del ocio y servicios. Un nuevo periodo que nos empujaba a tener que adaptarnos a un modelo desarrollo cada vez más nihilista y capitalista, si cabe.

### ***Encontrarme con la enseñanza***

Haber crecido en un contexto como el que he descrito más arriba me hace preguntarme acerca de qué me llevó a decidirme por el ámbito de la educación como opción laboral, sin embargo,

no puedo negar la dificultad que encierra poder encontrar una respuesta clara. El hecho de no existir antecedentes familiares que hubieran cursado estudios superiores, suponía romper con una dinámica familiar y con la del propio entorno, donde prácticamente nadie contemplaba proseguir con sus estudios más allá del bachillerato. Tampoco hubo ningún referente que ejerciera en profesiones vinculadas al cuidado o la enseñanza, lo que parece lógico en un ambiente con tanta tradición obrera como Barakaldo donde básicamente todas las opciones laborales giraban en torno a los trabajos técnicos y manuales. De hecho, resultaba difícil encontrar en el barrio compañeros de la edad que no tuvieran algún familiar relacionado a la industria metalúrgica o naval de la zona.

La elección que realicé por la profesión de maestro atendió, muy posiblemente, a motivaciones inconscientes y poco razonadas en su momento; sin embargo, en la búsqueda de significados acerca de qué fue lo que me decantó por el ámbito educativo, hubo pequeños fragmentos biográficos a los que he ido atribuyendo un peso cada vez mayor y que vendrían a justificar los motivos de mi elección.

Existe una escena paradigmática de mi infancia que repetidamente me viene al recuerdo y que a las ocho de cada mañana contemplaba camino de la escuela primaria; posiblemente, una situación que fue resultado por una parte de la ingenuidad y desinformación que marcó en los años setenta y ochenta a los jóvenes de mi entorno y por otra, al incipiente tránsito hacia una época marcada por la falta de seguridad y opciones laborales. "No Future"<sup>5</sup> (No hay futuro) era considerado como el emblema que mejor definía la falta de expectativas de toda una generación de jóvenes; muchos de ellos ligados a movimientos de estilo contracultural como el Punk, con una fuerte motivación a la rebeldía, y que la crisis económica golpeó con dureza en toda la margen izquierda donde crecí.

---

<sup>5</sup> "El "no futuro" punk remite a una forma de interpretación de la vivencia del tiempo en las sociedades occidentales, ante la cual el mecanismo de perversión simbólica reacciona desvelando las falsedades ocultadas en su mito del progreso." (Porrah, 1990):202.

Esa escena que me encontraba repetidamente cada mañana, la conforma alrededor de una veintena de personas, aún jóvenes pero con apariencia demacrada y enferma, que prácticamente vagaban por las calles de mi municipio camino posiblemente del único lugar en el día donde podían recibir un poco de alivio a su adicción. El consumo de heroína durante los ochenta y el principio de los noventa supuso un cruel refugio para muchos que no veían ninguna opción laboral ni posibilidad para crear un proyecto vital de futuro. Un autobús del servicio vasco de salud se ubicaba desde bien temprano en un lugar periférico del municipio para dispensar dosis de metadona a los drogodependientes que allí se acercaban. Casualmente a espaldas de donde se encontraba dicho autobús se erigía de forma irónica parte de la fábrica de la industria minera ya inutilizada y que supuso el símbolo de la estabilidad de otros tiempos.



*Figura 3. Los 80, drogas, sida y punk en Euskal Herria. Escenas del Documental de la ETB, 2008.*

Todas esas mañanas íbamos desde nuestro barrio a un colegio público que se encontraba aproximadamente a unos veinte minutos caminando de nuestras casas. Un acto de aburrida rutina diaria. Este camino lo solíamos realizar casi siempre,

acompañados por algún adulto que movido por la desconfianza de que pudiera pasarnos algo durante el trayecto, iba junto a nosotros hasta la misma puerta de la escuela. Tanto a la ida como a la vuelta de nuestro recorrido, estábamos obligados a cruzar dos túneles, bastante largos, sucios y llenos de pintadas, pocas veces iluminados. Al final de cada uno de ellos, a sus costados, había pequeñas parcelas de jardín con una especie de chimeneas donde veíamos salir ocasionalmente parejas de drogadictos que acabarían posiblemente de pincharse o de haber recogido algo escondido.

En las contadas ocasiones en las que nos dejaban ir por nuestra cuenta solía empezar nuestro particular juego, no muy prudente por otra parte, de insultar a los drogadictos que nos cruzábamos cuando veíamos que estábamos lo suficientemente lejos para que no pudieran ir tras nosotros. "¡Putos yonkis!" solía ser la frase más ocurrente de uno de los chicos de nuestro grupo que esperaba con ansia vociferarles cada vez que encontraba la oportunidad. Personalmente no recuerdo haberles gritado nunca nada, aunque siempre siguiera el juego al resto. Después de insultarles, corríamos intentando escapar de ellos con una risa nerviosa que no podíamos parar. Supongo que no era un acto muy inteligente por nuestra parte, más aún cuando sabíamos de antemano que en algún otro momento de la semana nos cruzaríamos de nuevo con ellos por esos mismos túneles.

De cualquier modo, ese comportamiento se convirtió en el juego de un grupo de niños de barrio que llevados por la opinión general que tenían sus adultos sobre los drogadictos, hacía que creciera nuestro miedo y desprecio hacia ellos. Dentro de ese mismo sentir general que se vertía sobre el drogodependiente, entraba tanto el que robaba a punta de jeringuilla cuando sufría el síndrome de abstinencia y no tenía dinero para comprar más heroína, como aquellos otros que actuaban de forma pacífica. A los ojos de unos niños, conformaban simplemente esa especie de masa gris y homogénea de personas sin identidad, a la que generalmente nos enseñaron a apartar la mirada.

Año tras año, recorrimos ese mismo trayecto de casa a la escuela, cruzándonos sistemáticamente con el mismo grupo de drogodependientes. Sin embargo, año tras año también pudimos comprobar cómo algunos de ellos empezaban a verse progresivamente más deteriorados, con problemas para desplazarse y con rasgos físicos propios del deterioro por el sida. Del grupo inicial que aproximadamente sería de veinte personas, pasaron a convertirse en diecinueve, para después, al siguiente año reducirse a dieciséis... y así sucesivamente hasta darnos cuenta un año que solamente quedaban unos pocos de ellos.



*Figura 4. Fotografía de los túneles de Lutzana-Barakaldo.*

Estos recuerdos me hacen pensar en qué injusta era nuestra mirada hacia ellos. Ahora, en la edad adulta, me pongo a recordar a algunas de estas personas, y me pregunto sobre sus proyectos de vida posiblemente deshechos por la heroína, pero también en el sufrimiento de sus familias y la gente que les rodeaba. Me cuestiono también sobre nuestra responsabilidad como sociedad y en cómo las circunstancias que nos tocan vivir puedan conducirnos a asumir con tal fuerza comportamientos tan autodestructivos.

Los afectos que desprendían ese tipo de escenas infantiles guardadas en mi recuerdo, creo que me despertaron la

sensibilidad hacia lo social. Más aún, hablaría de cómo mi experiencia vital en ese entorno me llevó a realizar un giro político en lo personal que me haría perseguir un mayor igualitarismo y cotas de justicia social dentro de mi entorno, un posicionamiento que me supuso querer optar también en el plano profesional por elecciones que me permitieran avanzar en el mismo sentido. En mi caso, desde la educación y desde los últimos años, en la formación de futuras maestras. Un ámbito que interpreto como un espacio para contribuir a construir miradas más sensibles e inclusivas hacia las necesidades de los que más lo necesitan y que cuestionen las fuerzas que condicionan y limitan nuestra labor educadora en la época en que vivimos.

#### **Aprendiendo a ser**

Supongo que llegaba a mis estudios de magisterio por algo así como el azar, el esfuerzo personal y un sistema a de becas públicas que contribuyó costearme los estudios fuera de mi lugar de residencia. Esto último lo digo porque cuando en el 2003 comencé mi carrera, solamente un 26.1% de los hijos de padres no cualificados (MECD, 2006) nos encontrábamos matriculados en la universidad, lo que muestra la desigualdad de clases que encerraba nuestro sistema académico en sus estratos más altos. Parece lógico pensar que si el sistema de becas garantizaba la oportunidad de todos para acceder a la universidad, debían haber otro tipo de factores que cribasen la entrada para cursar estudios superiores de más jóvenes crecidos entre la clase obrera. No obstante, en mi caso particular, esa especie de techo de cristal que existía para los hijos de familias trabajadoras no me impidió que llevara a cabo la carrera de maestro.

Emprendí mis estudios movido por la aspiración de contribuir al cuidado, formación y acompañamiento de la infancia, así como una especie de deseo salubrista por promover

buenos hábitos de vida entre mi futuro alumnado. Una ambición que atribuyo en parte, al hecho de haber crecido rodeado bajo una ridícula cantidad de heroína y jeringuillas usadas por todo mi municipio, añadido a vivir encerrado en un entorno altamente industrializado como era la margen izquierda. Si bien, este tipo de desarrollo industrial intensivo trajo consigo toda una serie de beneficios económicos a la zona, también redujo de manera acusada la calidad de vida de los que allí vivimos. En Barakaldo no hubo más remedio que convivir con el veneno, químicos y contaminantes, todo ellos muy perjudiciales para la salud. Los vecinos del barrio donde crecí, solían pronunciar la expresión de que *"aquí nunca huele bien"*. Cincuenta años de exposición a industrias químicas no es algo que pueda salir gratis ni en el plano medioambiental como tampoco en la salud de sus vecinos.

A finales de los años ochenta, la OMS hacía público un informe donde expuso que la zona presentaba un *"índice de enfermedades cancerígenas y respiratorias más elevado de Europa"*. El lindane, coque, amoníaco, azufre... todos ellos fueron algunos de los químicos con los necesariamente te veías forzado a convivir. Todavía recuerdo la voz de nuestras mayores diciéndonos que no podían colgar las medias a secar al exterior de las casas porque a la mañana siguiente aparecían con agujeros a causa de la lluvia ácida. Los humos que emitían las chimeneas de Befesa hacía que los árboles se quemaran, que las plantas de los maceteros murieran y que incluso las farolas llegaran a quedar oxidadas. Es difícil aún hoy, encontrar viviendas que tengan sus ventanas abiertas por las noches para dormir, supongo que por si acaso.

Esta clase de circunstancias bajo las que me tocaron crecer, despertaron el deseo personal por querer que mi futuro alumnado tomara una cierta conciencia crítica acerca de cómo las circunstancias personales, ambientales, sociales y políticas afectan en el desarrollo de nuestra salud. Fueron esta clase de posicionamientos los que hicieron decantarme por la especialización en educación física dentro de mi formación como maestro.

A los estudios de magisterio en la universidad del País Vasco, llegaba con una cierta ansia por encontrar respuestas a los posibles retos que me plantearía mi futura realidad profesional. En ocasiones, la formación de magisterio me proporcionó algunas de esas respuestas. El tránsito por determinadas experiencias formativas puso a mi disposición un tipo de conocimiento principalmente técnico, cortoplacista y alejado de mi propia experiencia personal. En otras ocasiones, sin embargo, coincidí con personas que me permitieron establecer otra clase de vínculo con el conocimiento. Me refiero a las oportunidades en las se nos invitaba a explorar cuestiones que iban más allá del conocimiento declarativo de los libros de texto y que nos abrían a la posibilidad de formularnos nuevos interrogantes. Experiencias de aprendizaje que trascendían los muros de la universidad y que me llevaron en alguna ocasión a poder entablar una conversación junto a mi padre sobre su experiencia de escolaridad; pudiendo acercarme a la afectividad que desprendía su relato acerca de cómo escuchaba junto a su abuelo las emisiones de radio clandestinas emitidas en euskera durante el franquismo. Experiencias de formación que se alejaban de la terquedad académica por querer desarrollar un conocimiento disciplinario y que apostaban por favorecer otra clase de relación con saberes diversos.

Tras mi periodo de estudios en la escuela de magisterio sentía la inquietud personal por seguir profundizando en más lecturas sobre educación, así que opté por continuar con los estudios de Psicopedagogía. Cursar esta carrera en la universidad pública vasca suponía trasladarme a vivir a San Sebastián durante dos años, algo que económicamente no podía permitírmelo; por lo que la alternativa se encontraba en la universidad nacional de educación a distancia (UNED). De la educación a distancia me atrajo no solo la posibilidad de desarrollar mis estudios desde mi propia residencia, sino también la experiencia de vivir un modelo de enseñanza distinto al exclusivamente presencial.

Parecía obvio pensar que muchas de los beneficios que traen consigo la experiencia formativa en una universidad



presencial, no iba a poder conseguirlos dentro de un sistema de formación a distancia. No obstante, en la UNED fui descubriendo un modelo de enseñanza que me permitió desarrollar otros aspectos distintos de mi persona relacionados con la autonomía, la disciplina, la constancia. Supuso explorar un modelo de universidad que encajaba con mis necesidades personales, académicas y motivacionales durante ese periodo concreto de mi vida.

La universidad a distancia en la que me matriculé, encerraba un modelo de enseñanza básicamente tradicional, basado en el estudio de manuales y en la evaluación de tus conocimientos en los periodos de exámenes; sin embargo, he de reconocer que dentro de esta universidad, encontré el compromiso personal con el estudio. Supuso por otra parte, un tipo de aprendizaje solitario en muchos momentos que te enfrentaba al reto de tener que abordar textos en ocasiones complejos y que te exigían no cesar en el empeño por comprender y profundizar en sus significados. De esa experiencia académica intenté extraer algo más, intentando profundizar más allá de las actividades que nos proponía el equipo docente y estableciendo vínculos sobre cuestiones que transcendían los manuales de estudio. Aun no estando tan desarrollados como en la actualidad, atribuyo a los medios digitales un importante papel en la posibilidad de seguir ampliando la información que recogían aquellos textos.

Dentro de la universidad a distancia descubría las posibilidades de un modelo de enseñanza dual, donde se intercalaba tanto lo presencial como lo digital. Si bien es cierto que el sistema virtual de la universidad a distancia no te permitía establecer el mismo tipo de vínculo personal como en la formación presencial, las oportunidades para contactar con los tutores eran muchas, bien a través de los foros virtuales o en las tutorías presenciales dentro de los centros asociados. El contacto con compañeros y profesorado se mantenía principalmente mediante los foros virtuales, lo que sin duda nos requería aprender a comportarnos y a relacionarnos socialmente dentro de esos espacios digitales.

A pesar de haber coincidido con profesores "virtuales" que daban calidez a los foros de cada asignatura, solía esperar con ansia las tutorías presenciales donde podía compartir con más compañeros mis puntos de vista, dudas o incertidumbres. En los comienzos, recuerdo cómo me llamaba la atención coincidir en las tutorías con gente tan diversa. Personas siempre más adultas que yo, que accedían a estudiar en la universidad por primera vez, o que quizá estudiaban su segunda o tercera carrera, o simplemente personas que encontraron el tiempo libre necesario para profundizar en aquello que siempre habían deseado estudiar cuando eran jóvenes.

En mi sedimento identitario supongo que quedan los restos de haber transitado por esta clase de experiencias formativas. Aun siendo un periodo en el que la soledad del estudio llegaba a darme en ocasiones un cierto vértigo, creo convencido que todas esas horas en las que me he encontrado sólo frente a aquellos textos han contribuido decididamente a conformarme personalmente y prepararme para afrontar la futura tarea profesional. Como también pienso que lo ha hecho mi tránsito por la experiencia en aquellos foros virtuales donde compartíamos, discutíamos y en definitiva, aprendíamos los unos de los otros.

#### **Frente a la formación de maestras**

Como tantas otras personas de mi generación, después de haber concluido mi formación académica superior como Maestro en Educación Primaria y Psicopedagogo me encontraba en una época en la que prácticamente no había opciones laborales dentro del ámbito de la enseñanza. Más allá de algunas suplencias como maestro de Primaria en un colegio concertado y un puesto de orientador laboral en una consultoría privada, no tuve más oportunidades dentro de mi entorno para desarrollarme profesionalmente. Durante ese periodo desempleado decidí compaginar mi tiempo entre trabajos que me permitieran una cierta independencia económica para así poder pagar los

estudios de posgrado y el grado en Psicología que simultáneamente seguía cursando. Un deseo por seguir estudiando, supongo que en parte motivado por aquél relato tan extendido que venía a decir que una mayor formación aseguraría nuestra inserción laboral.

Durante aquél largo periodo de falta de opciones para trabajar en el ámbito de la enseñanza, reflexioné mucho sobre el espejismo que existe en torno a la igualdad de oportunidades en nuestra sociedad. La falacia alrededor de la idea de que esforzándonos lo suficiente llegaremos a poder desarrollarnos profesionalmente en aquello que hemos estudiado, la veía cada vez más clara; de hecho, pienso que los hijos de clase obrera partimos con una serie de limitaciones que se agudizan en épocas de crisis y que quedan invisibilizadas por culpa de los discursos que intentan aglutinarnos en esa suerte de masa amorfa y homogénea a la que denominan como clase media.

En cualquier caso, un cierto día, recién terminado un contrato laboral como empleado del servicio postal y mientras esperaba sentado en una parada del metro de Portugalete para volver a casa, una funcionaria de la Universidad del País Vasco llamaba a mi teléfono ofreciéndome una plaza como profesor a media jornada en la Facultad de Educación de Vitoria-Gasteiz. Después de mucho tiempo intentando acceder a un puesto de empleo relacionado con mis estudios, esa llamada suponía que se abriera una oportunidad para poder desarrollarme profesionalmente dentro del campo de la educación. Una posibilidad laboral para comenzar dentro de un ámbito académico como el universitario, al que por otra parte quizá nunca presté demasiada atención.

Recuerdo haber aceptado el empleo sin haber pensado en exceso acerca de qué podría esperar de dicha opción laboral. Un sentimiento inicial de ilusión que fue transitando hacia un cierta sensación de inseguridad frente a lo que sería capaz de aportar en un ámbito de la educación con un carácter tan aplicado como es la formación inicial del profesorado; más aún, cuando llegaba a él sin una larga experiencia previa como maestro que me permitieran corporeizar el ejercicio de la

enseñanza universitaria en un conocimiento basado en el conocimiento personal.

### Contigüidades

Iniciarme dentro del ámbito universitario me hizo tener que compaginar diferentes responsabilidades ligadas algunas de ellas a la gestión, pero principalmente a la docencia y la investigación. Al comienzo, dentro de la formación inicial del profesorado todo parecía ocupar su lugar, sus momentos, sus tareas. El paso de los días así como el tránsito por diferentes experiencias me llevó sin embargo a problematizar aquella distinción entre el ser investigador y profesor, tan común por otra parte dentro de nuestra esfera académica.

Comencé a moverme dentro y fuera de distintos espacios, participando en redes y comunidades que me permitieron trabajar con ideas distintas que se superponían y acababan por entrelazarse. En la liminalidad de esos lugares se crearon rupturas y nuevas colaboraciones, ampliando las posibilidades para la creación y expandiendo los sentidos sobre mis tareas y roles dentro de la formación de inicial del profesorado. Zonas intermedias que me llevaron a construir también nuevas conexiones dentro de los ámbitos de la docencia y la investigación. Espacios interdisciplinarios donde acababan transponiéndose la pedagogía, el arte, la cultura digital, la creatividad... El intento por construir una relación dialéctica entre dichas esferas contribuyó no solo a poder estar más abierto a lo inmanente, sino a favorecer también espacios de ambigüedad epistémica mucho más fructíferos.

Al interpretar que el pensamiento se conforma en la medida en que actuamos sobre la realidad, no puedo realizar la clásica distinción entre el sujeto que piensa y el sujeto que actúa; de ahí que todo desarrollo teórico se acabe por reflejar en nuestro cuerpo como docentes y estudiantes. En esa medida, he terminado asumiendo con naturalidad los tránsitos entre la construcción de conocimiento (investigación) y la formación del

futuro profesorado (enseñanza). Las experiencias desarrolladas en el aula junto a mi alumnado, interpreto que encierran una oportunidad a partir de la cual indagar. Un posicionarse frente a la tarea profesional, no siempre compartido en los círculos académicos que me rodean; lo que ha supuesto tener que crear en ocasiones líneas de fuga respecto a las formas consolidadas de llevar a cabo la investigación y la enseñanza. Algo que implicaba tener que problematizar la separación tan rígida que existe entre el rol de investigador y profesor; cuestionando a su vez, un modelo de enseñanza transmisiva y unidireccional, que debe asumir la vulnerabilidad e incertidumbre a la que se enfrenta el propio docente en los procesos formativos, así como la posibilidad de construir conocimiento a partir de ellos.

En no pocas ocasiones, las posturas contrarias a esta clase de posicionamientos con las que me he encontrado, encerraban un intento por salvaguardar las formas tradicionales de generar conocimiento, de desarrollo docente, así como la de preservar la hegemonía de un saber experto. Una circunstancia, sobre la que Cochran-Smith y Lytle (2009) venían alertándonos desde hace tiempo a quienes optábamos por hacer de nuestra práctica profesional un ámbito a partir del cual reflexionar y establecer nuevas conexiones. Tal y como señalan dichas autoras, las críticas más comunes se relacionan con las formas de entender la naturaleza de la investigación y el conocimiento, y sus contribuciones a la mejora de la práctica en relación a la enseñanza o el aprendizaje.

Las visiones más contrarias a desarrollar un tipo de investigación basada en la propia acción de la experiencia, mantienen que tanto la indagación, el análisis y la teorización son esferas relegadas al ámbito propio de la investigación; mientras que la enseñanza, pasaría a circunscribirse en un parcela aparte. No obstante, en lo que a mí respecta no puedo más que mostrar mis dudas respecto a esta clase de distinciones. Negarme en alguna de mis múltiples facetas según la esfera por la que transite, guarda poca coherencia con la que manera que deseo afrontar mi tarea académica. Asumo la contigüidad existente entre mi distintas identidades, y

entendiendo que mi práctica docente y formadora puede encontrarse unida a la investigación; de hecho, cualquier intento por mantener los límites que plantean ese tipo de visiones dicotómicas, solamente me lleva a realizar un simulacro que crea divisiones confusas y poco productivas.

Desde esta perspectiva, coincido con las autoras Cochran-Smith y Lytle (2009) cuando señalan que al asumir la indagación y la práctica dentro de una relación dialéctica, es algo además de posible, beneficioso adoptar simultáneamente tanto los roles de docente como el de investigador. Un tipo de afirmación que solamente puedo compartir en la medida en que mis prácticas como formador e investigador poseen más puntos de conexión que cuestiones que las distancien. Esta clase de posicionamientos, supone favorecer una actitud indagatoria frente la formación de maestras, llevándome a favorecer aquellas experiencias de aprendizaje que me permitan seguir aprendiendo junto a mis estudiantes.

#### ***Docente/Investigador***

En el año 2011 comenzaba a desarrollarme como docente en la formación inicial del profesorado. Durante mis inicios en la facultad, recuerdo intentar suplir mi falta experiencia profesional enfocándome hacia aquellas dimensiones del conocimiento con un carácter más técnico dentro de la profesión de la enseñanza y que por otra parte, me ofrecían más seguridad a la hora de tener que afrontar la docencia universitaria. Escudarme tras el discurso de las leyes, las prescripciones normativas y en definitiva, en el deber ser del docente me permitía no tener que atender a la incertidumbre que caracteriza nuestra verdadera tarea profesional. Quizá como un acto reflejo o de proyección de mi falta de certezas, me lancé hacia un tipo de docencia expositiva. La voluntad por intentar dar excesivas respuestas durante mi docencia, me apartó de la búsqueda por generar nuevos interrogantes y de ampliar las posibles interpretaciones sobre nuestras realidades socioeducativas.

Embarcarme en este tipo de visión tan transmisiva y a la vez, tan sorda a las demandas de nuestra realidad profesional, comenzaba a verla progresivamente más desvinculada de las necesidades formativas de las futuras maestras. Raramente se me ocurría promover espacios pedagógicos experimentales que posibilitaran una mayor escucha de las voces que ocupaban el aula y que por lo tanto, permitieran poner en diálogo las inquietudes más lógicas de un grupo de personas que comienza a cuestionarse los retos y fuerzas materiales que condicionan su futura realidad profesional.

Por otra parte, tampoco conseguí establecer vínculos con algo tan necesario como son las representaciones colectivas que de forma inadvertida traemos dentro de nosotros y nosotras, y que tanto condicionan las posibilidades para el cambio en la enseñanza. Ahora, con la perspectiva que ofrece el tiempo me veo reflejado en las palabras de Deborah Britzman (2007) cuando habla sobre la represión a la que somete la formación del profesorado a nuestra propia experiencia escolar. Tal y como apunta la autora, las personas que comienzan sus estudios para aprender a enseñar no cesan de mirar hacia su propia historia escolar. Algo que hace aferramos a determinadas fantasías entorno por ejemplo a la enseñanza, a la figura del docente, o a nociones como las de infancia, muy difíciles de cambiar. Los formadores, por nuestra parte, solemos acoger a estos recién llegados como si no tuvieran pasado, ni una experiencia anterior; algo que entorpece el poder problematizar esas concepciones previas que arrastran hasta su formación.



*Figura 5.* Sesión de clase donde participaba conjuntamente alumnado de los Grados de Educación Primaria e Infantil y distinto profesorado universitario.

En mis tránsitos, aciertos y errores, dentro de la formación de futuras maestras comencé a sensibilizarme hacia la necesidad de construir espacios más democráticos y comunicativos. Asumí que la docencia y la investigación fueran necesariamente espacios que se necesitan entre sí y de los otros, siempre plurales y diversos. Algo que implica construir redes, establecer vínculos con personas con diferente bagaje cultural o formativo pero que sin embargo, contribuyen desde su diversidad a ampliar los sentidos de lo que conjuntamente se lleva a cabo. Al aprender en relación necesitamos compartir y poner en circulación determinado conocimiento dentro de un lugar común, permitiéndonos escuchar aquello que los otros tienen que decir; mezclando por ejemplo la experiencia de personas pertenecientes a diferentes grados e intereses académicos, o compartiendo la dinamización de una misma sesión distinto profesorado simultáneamente (figura 5). Una perspectiva que al aceptar la diferencia social y cultural que caracteriza a los otros, nos lleva a reconocer la imposibilidad de poder asignar a priori cuáles son las acciones, el tipo de identidades o el conocimiento que son necesarios adquirir (Ellsworth, 2005b).

Al interpretar a nuestros estudiantes como portadores de saber, el espacio del aula nos debe servir para ampliar el eco de sus experiencias y su conocimiento individual. Desde esta perspectiva la docencia ya no puede centrarse exclusivamente en la transmisión de información, sino que debería concebirse como un lugar donde se construyan experiencias de aprendizaje. Bajo ese propósito es donde mi aproximación a las metodologías artísticas me han permitido expandir los sentidos del aprender, contribuyendo a integrar saberes y poniendo en relación ideas de suyo diversas. Considerar lo pedagógico como un lugar para la creatividad y la indagación, significa no cosificarlo, no parcializar el proceso y entenderlo bajo una lógica de construcción de algo que no es posible anticipar desde el comienzo, y que es en el propio devenir como se va configurando su sentido, tal y como subraya el autor Atkinson (2015). Se trata de plantear un tipo de trabajo que emerja desde la



pregunta y que nos lleve a cuestionar constantemente cuáles son las prácticas que llevamos a cabo, así como nuestros referentes teóricos. Una manera de proceder que nos permite identificar la clase de evento que se origina dentro de la formación, y a observar las relaciones pedagógicas como un requisito para guiar la experiencia, los deseos y preocupaciones, sus derivas y sus tiempos.

### ***Investigador/Docente***

Al comenzar mi formación de posgrado, antes de dar comienzo a mis estudios de doctorado, pude acceder al discurso hegemónico de los círculos académicos que me rodean en cuanto a lo que significa hacer investigación. La fiabilidad, la sistematización, la neutralidad del investigador, la generalización de los resultados, la aleatoriedad de las muestras, la necesidad de categorizar, etc. fueron conceptos que fueron colonizando nuestras formas de pensamiento como investigadores en formación. El *capitalismo cognitivo* (Blondeau et al., 2004) que sostenía y monopolizaba el relato común, también se ocupó de poner en cuestión toda forma alternativa de producir conocimiento, contradiciéndolo o pasando simplemente de largo ante cualquier oportunidad para problematizar el pensamiento que sostienen las prácticas de corte post-positivista más generalizadas en nuestra área.

Esta clase de interpretaciones de la investigación social y educativa nos forzaron a tener que realizar la clásica distinción cartesiana del *sujeto* y el *objeto* de conocimiento (Van der Tuin, 2009); de la epistemología y la ontología (Barad, 2007); del ser docente y el ser investigador (Cochran-Smith y Lytle, 2009). Sin embargo, me resulta complicado entender cómo podemos dejar fuera quiénes somos, nuestras convicciones y prejuicios de los eventos e investigación en los que participamos. Algo a lo que el objetivismo defendido por determinados discursos no llega a asumir, intentando apartar de la ecuación todas aquellas cuestiones relacionadas con los afectos, el deseo o la subjetividad, como si de elementos

contaminantes se tratasen y que debieran relegarse a la esfera de la mera opinión. Un tipo de posicionamiento que deja al sujeto fuera de la escena epistémica, con todas las implicaciones que a nivel político, metodológico e incluso ético trae consigo optar esta clase de posturas en la investigación social y educativa.

Comparto las posturas de autores como Calvo, Rodríguez-Hoyos y Haya (2015) cuando sostienen que la visión hegemónica sobre los significados que encierra la noción de investigar en nuestras universidades, se encuentra lejos de ayudar a la construcción de un pensamiento complejo y relacional que nos permita romper con la rejas invisibles del conocimiento especializado y segmentado. La marginalización de las formas narrativas y complejas de estudiar la realidad parece abocarnos a perpetuar las convenciones hegemónicas sobre lo que significa investigar, excluyendo inevitablemente cualquier alternativa de explorar el mundo y la realidad educativa (Rodríguez, 2015).

Las oportunidades que tuve durante mi formación inicial para profundizar sobre la teoría que produce la investigación filosófica o de tipo histórico fueron simplemente inexistentes. Como también lo fueron las discusiones en torno al trasfondo ético-onto-epistemológico de la propia investigación educativa que se mostraba como deseable llevar a cabo, permitiéndonos así realizar otra lectura más profunda acerca de las decisiones metodológicas que subyacen a sus enfoques. Algo que encuentro esencial teniendo en cuenta la baja coherencia que guardan los planteamientos teóricos, epistemológicos y metodológicos en múltiples artículos publicados en educación y que reclaman una profunda revisión a este respecto (Koro-Ljungberg, Yendol-Hoppey, Smith, y Hayes, 2009).

Durante mi formación, exploramos las aproximaciones cuantitativistas a las ciencias sociales, pero no me interesaron. También abordamos los métodos y metodologías cualitativas como alternativa a las primeras, profundizando en las distintas estrategias de recolección de datos, como las entrevistas, las notas de campo, la observación... sin embargo no dejaron de convertirse en imágenes de pensamiento dogmáticas

(Deleuze y Guattari, 1987), que aspiraban a la universalización de sus procedimientos y que reducían nuestras opciones como investigadores principiantes para construir otras formas de dar sentido a la realidad, trascendiendo la lógica hegemónica de las categorías preexistentes.

Supongo que mi inquietud por buscar alternativas a la ortodoxia discursiva de mi entorno, me llevó a explorar qué otras opciones harían de la profesión investigadora una labor apasionante y que pudiera ocuparse con mayor respeto y ética de quienes participan de ella. En esta búsqueda tuvo un papel indudable mi participación en la comunidad de *Elkarrikertuz*, así como mis visitas académicas por las universidades extranjeras de Manchester, Atlanta y Auckland. Durante estos periodos de estancia conseguí acceder a otros círculos académicos que me permitieron mirar la investigación educativa desde otro lugar, contribuyendo a asumir con honestidad y modestia las limitaciones de nuestras propias áreas de conocimiento, interpretándolas como lo que son, praxiologías, es decir, como saberes cotidianos, no científicos (Rendueles, 2016).

Las ciencias sociales son elaboraciones refinadas de nuestras prácticas cognitivas rutinarias. (...) Pertenecen al mismo territorio epistemológico que la traducción, la cocina, la comprensión de textos, la crianza, las prácticas deportivas, la agricultura, la retórica, la gestión comercial, la interpretación musical... En todos estos ámbitos hay conocimiento e ignorancia, distancia entre el acierto y el error, pero no se pueden confundir con la ciencia tal y como la entendemos desde Galileo. (p. 6).

En la medida en que la investigación educativa debe hacer frente a realidades complejas donde se desconoce la estructura más profunda de los fenómenos a los que se acerca, parece complicado reducirla a un limitado número de variables que se pueden ligar unas a otras. La indefinición que caracteriza a nuestras ciencias sociales sin embargo, no me hace despreciar

el conocimiento que podamos llegar a generar a partir de ellas. Muy al contrario, me lleva a poder valorar en su justo valor el tipo de saberes que producimos, en la medida en que contribuyen al progreso cognitivo, a arrojar algo de luz sobre la opacidad de nuestra realidad social contemporánea y al desarrollo de metodologías más capaces de profundizar en esta tarea.

Comparto con Koro-Ljungberg (2012) la necesidad de un tipo de investigación educativa que asuma el reto por profundizar en la complejidad asociada a la teorización, al estudio cualitativo de los fenómenos sociales y de la propia realidad. Las aproximaciones disciplinares a las realidades sociales, solamente puede llevarnos a desarrollar un tipo de estudios que nos hagan caer en un cierto exotismo explicativo.

Durante mis últimos años de desarrollo académico he acabado por interpretar como mucho más fructífera aquella investigación que se deja influenciar por corrientes y áreas de conocimiento diversas, y en cierta medida caracterizada por sus bajas expectativas formales. La apuesta debería ser la de construir textos plurales y dinámicos que traigan voces distintas y que contribuyan a expandir y no reducir las formas de leer las realidades educativas. En este sentido coincido con Braidotti (2018) cuando a punta a que necesitamos un cambio cualitativo de la investigación social como condición necesaria para la producción de nuevos conceptos y prácticas teóricas.

En mi exploración por las formas de investigación cualitativas más generalizadas, comencé asumiendo las ideas que subyacen a la tradición humanista de las ciencias sociales a través de un tipo de investigación enmarcada en la investigación narrativa, las historias de vida, etc. Esta clase de aproximaciones suponía adoptar una determinada manera de posicionarse frente a los participantes, el tipo de abordaje metodológico, la manera de análisis, o en cuanto a las fuentes de información, principalmente basadas en el relato oral o escrito. Mis tránsitos, sin embargo, me llevaron hacia los enfoques que apelan a reimaginar los convencionalismos en los que han caído las aproximaciones humanistas de la investigación cualitativa, disciplinada, regulada y normalizada por la

ortodoxia del positivismo que impera en nuestras realidades (St. Pierre, 2011).

El acompañamiento a mi comunidad, así como la lectura de múltiples autores que problematizan con profundidad el tipo de investigación desarrollada en educación hasta la actualidad, hicieron interesarme por los enfoques de investigación enmarcados en las perspectivas de investigación post-interpretativas (Lather y St. Pierre, 2013). Esta corriente aporta una crítica a las ciencias sociales, repensando la lógica ontológica, epistemológica, metodológica y ética de la investigación desarrollada desde un empirismo lógico. Optar por las perspectivas de investigación dentro de los enfoques "post" (post-modernismo, post-estructuralismo, post-humanismo, etc.) supone escoger un tipo de investigación que busca diferenciarse de las tradicionales visiones basadas en el humanismo de la investigación cualitativa (Lather y St. Pierre, 2013). La emergencia de esta clase de enfoques de investigación post-cualitativos se encuentran influenciados por los denominados "nuevos materialismos" (St. Pierre, Jackson, y Mazzei, 2016) y los "posthumanismos" (Braidotti, 2015, 2018). Enfoques teóricos que promueven una ruptura con las formas tradicionales de significar cuestiones como la voz, datos, narrativa, representación o la presencia (Jackson y Mazzei, 2012) y donde no se privilegia lo material sobre lo discursivo o cultural. Esta clase de movimientos me llevaron junto a mi comunidad a repensar la manera en que desarrollamos nuestras investigaciones. Entre los diferentes aspectos que derivan de nuestras reflexiones se encuentran aquellos relacionados con:

- La necesidad de reconsiderar lo que es investigar y el modo de llevar a cabo nuestros estudios.
- Asumir que al investigar acompañado por una comunidad cada investigador realiza conexiones diferentes. Una posición contraria a la perspectiva cualitativa que apuesta tradicionalmente por la generalización y una confluencia interpretativa.
- Un cambio en el papel que adquieren los conceptos y la teoría.

- La urgencia de un proceso de escritura diferente, que demanda un reposo, una maduración y en definitiva, otro tipo de tiempos, contradiciendo la dinámica de producción de conocimiento más extendida dentro de nuestro sistema académico.
- Una investigación que no se desarrolla solamente desde el campo ni solamente desde las lecturas.
- Un mayor respeto y ética con los participantes que forman parte de la investigación.

### CAPÍTULO III. DESPLIEGUE

Durante este apartado del trabajo he decidido centrarme en explorar aquellos posicionamientos que he ido construyendo durante mi experiencia académica como formador e investigador universitario. Un apartado del trabajo donde busco hacer emerger los elementos que articulan mi pedagogía en la formación inicial de maestras. Los siguientes fragmentos suponen un acto de expresión individual pero a la vez colectiva, en la medida en que surgen a partir de la relación y el intercambio que mantengo con una comunidad de práctica. Los pensamientos que recojo durante los siguientes apartados nacen a partir de aquellas experiencias y reflexiones desarrolladas durante los últimos siete años de desarrollo dentro de la facultad de educación. Por ello, este capítulo me he planteado pensarlo a partir de la noción de *despliegue* en la medida en que conforma una proyección expresiva de los pensamientos y comportamientos que me acompañan en mi labor académica.

El despliegue, dice Deleuze (1989, p. 51), "no es, ciertamente, lo contrario del pliegue, ni su desaparición, sino la continuación o la extensión de su acto, la condición de su manifestación". El sujeto "despliega una totalidad, una totalidad siempre abierta pero que está en cierta medida contenida en dicha singularidad" (Espinoza, 2009, p. 137). El sujeto como noción individual que tiene dentro de sí los estados del exterior, se despliega como un acto de creación, porque "desplegar es aumentar, crecer y plegar, disminuir, reducir, entrar en la profundidad de un mundo" (Deleuze, 1989, p. 18).

"Cuando el pliegue deja de ser representado para devenir «método», operación, acto, el despliegue deviene el resultado del acto, que se expresa, precisamente, de esa manera" (Deleuze, 1989, p. 51). La expresión encierra el acto del pensamiento, lo que la convierte en una actividad creadora de nuevas constelaciones de conceptos. Es en ese plano creativo donde la inmanencia se vuelve imprescindible para el despliegue expresivo de la articulación conceptual. Deleuze (2003, p. 23)

plantea que "no se trata de preguntarse qué representa un concepto, hay que preguntarse cuál es su lugar en un conjunto de otros conceptos".

### Encuentros con la contigüidad

Este apartado he decidido pensarlo a partir de dos constelaciones de imágenes que me permitan encontrar el sentido a la noción de contigüidad. Poner en relación dos conjuntos de imágenes, me fuerza a tener que rellenar de significado el fino espacio que se encuentra entre ambos, a partir de mi propia subjetividad. Ese lugar intermedio pertenece a la esfera de lo liminal, a un lugar donde confluyen las reflexiones sobre mi práctica. Esa frontera difusa en que se disponen ambos conjuntos visuales, también me sirve para dialogar con la simultaneidad de mis identidades como docente e investigador educativo, desarrolladas de forma paralela, una al lado de la otra. La contigüidad tal y como yo la interpreto, se halla en la relación que mantienen las prácticas de la indagación con las de la docencia; donde se establecen conexiones entre ideas, e incluso con aquello que somos y experimentamos. La contigüidad supone ese *tercer espacio* (Moje et al., 2004) donde el investigar y el enseñar se unen a través de un tipo de posicionamiento indagatorio compartido frente a la realidad que nos envuelve.

Las fronteras entre mis distintos fragmentos identitarios se diluyen en las propias prácticas dentro de la formación de futuras maestras, en las maneras en cómo narro mi experiencia, en la relación con mis posicionamientos, pero también en las formas de orientar la investigación educativa bajo el sentido crítico, ético y democrático que le atribuyo. Supone asumir que en el devenir como formador mis distintas identidades se vean necesariamente afectadas mutuamente, de manera que los límites entre lo que significa investigar y lo que significa enseñar se convierten en más problemáticos y confusos a la vez.



Dirigir la atención hacia mí, como docente e investigador supone una oportunidad para hablar sobre las conexiones, sobre la naturaleza transitoria entre ambas ficciones identitarias. De algún modo implica hacer visibles los espacios *in-between* entre mis distintos roles y actividades que llevo a cabo dentro del ámbito de la formación del profesorado. Las posiciones transicionales docente/investigador encierran un tipo de ficción política solamente coherente cuando pasa a ser encarnada y que ayudan a representarme dentro la tarea académica que me ocupa. Colocarse desde la contigüidad me permite construir una interpretación performativa de mí como sujeto nómada, lo que no implica necesariamente llevar a cabo un desplazamiento corporal con el que resistirse ante las limitaciones que encierra nuestra realidad. La singularidad que encierra esta subjetividad nómada, flotante, se encuentra en la capacidad desarrollada para sentir, experimentar, procesar y soportar el impacto de la complejidad materialidad exterior (Braidotti, 2009).

En cuanto a la primera constelación (figura 6) que he construido, confronta dos conjuntos de imágenes que aluden a prácticas indagación basadas en las artes. Ambos conjuntos dan cuenta de distintas escenas durante el desarrollo de talleres cartográficos que giraban alrededor de la pregunta, *cómo aprendo*. A partir de indicaciones metodológicas similares, dichas experiencias buscaban ofrecer un espacio donde poder dar significado a las formas en que desarrollamos nuestro aprender, tanto dentro como fuera de los contextos académicos.

Por su parte, las distintas imágenes de la izquierda se ubican dentro de la formación inicial del profesorado. En ellas, se recogen escenas relacionadas con los materiales, el proceso y las producciones que resultaron de dicho taller. En la columna derecha por su parte, se ubican dos escenas relacionadas con el taller en el que tomaron parte solamente investigadores, así como otra imagen más que muestra la formación cartográfica dirigida a maestras en activo. Las escenas que recoge esta última columna, aluden asimismo a parte del proceso llevado a cabo durante el taller. La última imagen

de la derecha, en su parte inferior, recoge un momento dentro del acto de acompañamiento que desarrollamos junto a las maestras. En ella aparecen una investigadora y una maestra en el diálogo que permite establecer un tercer elemento como son los procesos de indagación artística.



Figura 6. Prácticas de indagación dentro de la formación inicial y continua del profesorado.

Todas las escenas que recoge esta constelación de imágenes me permiten pensar en la manera en que circulan entre distintos ámbitos, procesos y metodologías a los que se atribuye un valor formativo pero que a la vez, son capaces de generar conocimiento. Estas imágenes me llevan a pensar sobre las relaciones que como docente/investigador(es) establecemos entre esferas pertenecientes a la formación inicial y permanente del profesorado, con nuestro ámbito más vinculado a la

investigación. No se trata de replicar pero sí de mantener un diálogo y una transferencia de las experiencias de formación desarrolladas junto a personas que se encuentran en diferentes periodos de desarrollo profesional. En esos desplazamientos entre espacios es donde me reconozco como docente/investigador y encuentro la necesidad a la que alude Eisner (2002) de continuar estableciendo *puentes culturales* entre los saberes de personas vinculadas a etapas y ámbitos profesionales distintos y con intereses diversos; principalmente a través de procesos de búsqueda basados en el arte, o incorporando metodologías que como investigadores educativos exploramos y perfeccionamos, permitiéndonos avanzar conjuntamente en la significación de nuestras realidades.

El siguiente conjunto de imágenes (figura 7) me ha permitido pensar en torno a nociones como las de relación, comunicación y expresión, en mis tránsitos entre espacios como docente e investigador. Comenzando por las dos imágenes unidas en el estrato superior de la constelación, he querido explorar los distintos sentidos que adquiere personalmente la idea de relación. La imagen de la izquierda alude a la comunidad de maestras denominada ARTikertuz<sup>6</sup>, por su parte, la imagen de la derecha se trata de una sesión ubicada dentro de la formación inicial de maestras. En mi contigüidad persigo promover situaciones que nos permitan seguir con nuestra indagación, a través de procesos creativos que nos lleven a problematizar la situación política, económica, cultural y social en la que nos encontramos (Irwin et al., 2006). Al poner en relación el saber que guardan por ejemplo maestras dedicadas a diferentes áreas de saber y en diferentes etapas profesionales, junto a artistas y educadoras en arte, investigadores y alumnado, aumentan las posibilidades para construir un tipo de conocimiento mestizo y mucho más fructífero. Estos espacios de relación se desarrollan siempre bajo el principio de diversidad. Compartir entre distintos nos ubica en una situación de no saber, al tener que

---

<sup>6</sup> Comunidad de práctica conformada a partir de maestras, investigadores y mediadoras artísticas denominada ARTikertuz (EHU 15/24). Sitio web: <http://www.artikertuz.es/>

acercarnos a formas de ver la realidad educativa distinta a la nuestra. En esos espacios donde nos abrazamos a lo desconocido, es donde puedo continuar explorando mi contigüidad entre ser docente y también investigador. El tipo de relación y de intercambios que construimos en esos encuentros se vuelven mucho más horizontales, en la medida en que su propósito es el de poner en circulación el conocimiento siempre diverso que individualmente llevamos con nosotros y nosotras.



Figura 7. Distintas formas de relación, comunicación y expresión dentro de la formación inicial y continua del profesorado.

El segundo estrato de la constelación explora un concepto muy vinculado al anterior como es el de la comunicación. La imagen de la izquierda expone una exposición artística en torno a la constitución de las identidades docentes, desarrollada en el centro cultural de Aiete en San Sebastián. Por otra parte, la imagen de la derecha alude a otra exposición artística que

versaba en torno a la escuela del siglo XXI dentro del centro Carlos Santamaría en la Universidad del País Vasco. Comunicar tal y como nosotros lo entendemos, supone poner en circulación un conocimiento socialmente construido. Implica crear situaciones donde debatir y explorar miradas que cuestionen quiénes somos como docentes y los contextos donde tenemos que desarrollar nuestra labor profesional. Enfrentarnos a esta clase de situaciones nos coloca frente al reto de continuar aprendiendo de los otros, pero también para poder seguir negociando nuestras identidades en base a los distintos puntos de vista a los que tenemos la oportunidad de acercarnos.

Finalmente, la contigüidad como una posición indagatoria supone profundizar en otras formas de expresión más allá de las textuales. El lenguaje audiovisual, icónico o incluso el corporal, supone un medio más capaz y con mayor capacidad de interpelación que cualquier otra forma de expresión escrita. El último estrato de la constelación referencia a estas otras vías para la narración que como formador e investigador intento explorar dentro del ámbito académico. Al encontrar formas alternativas para relatar nuestra experiencia también ampliamos las posibles interpretaciones sobre una determinada realidad. La búsqueda de formas alternativas de expresión supone aproximarse a un medio de indagación coherente con el sentido de contigüidad que atribuyo a mi identidad como docente/investigador.

## Currículum como rizoma

No-Saber      Aprendizaje nómada      Tomar riesgos



Acompañamiento      Experiencia      Relaciones      Arte

Figura 8. Relación de conceptos que orientan mi pedagogía. *Música*.  
León Ferrari (1962)

**Adoptar posiciones nómadas**

Durante este tiempo de desarrollo profesional dentro de la universidad me he encontrado con un postura corporativa de la que progresivamente me he ido distanciando, tanto por su manera de entender la innovación educativa, como por sus fines y prácticas en este propósito. El tipo de visión acerca de los procesos de mejora de la enseñanza universitaria han llevado hasta el agotamiento la promoción de las denominadas

metodologías activas, de las herramientas digitales o la formación docente en base al catálogo competencias, asociándolas todas ellas al cambio y la mejora del modelo. Sin embargo, como ya sabemos por autoras como Ellsworth (1989), a pesar de que el discurso sobre la innovación guarde en apariencia un sentido discursivamente emancipador, en ocasiones no es más que un mito represor que hace perpetuar relaciones de dominio.

Las promesa de que la mejora educativa solamente vendrá mediante la innovación, así como el planteamiento del horizonte utópico de la excelencia y la calidad docente como el reto a alcanzar, conforman algunos de los lemas que han hegemonizado el discurso pedagógico dentro de un escenario de progresivo deterioro y precariedad del profesorado universitario. Los programas específicos de mejora formativa, lejos de empoderar a su profesorado, le están volviendo cautivo de su propia lógica cargada de racionalidad técnica. Estas mismas iniciativas de innovación educativa que promueve nuestra universidad, se encuentran legitimando determinadas prácticas de enseñanza mientras que desvalorizan aquellas que no se ajustan a un determinado modelo establecido por los estamentos burocráticos académicos. El verdadero sentido de la innovación, ha pasado a desvirtuarse en la medida en que no se deja expandir al margen del criterio experto que se establece. Bajo esta forma racionalidad se está obviando el hecho de que la pedagogía, cuando realmente "funciona" no puede repetirse ni tampoco ser copiada, vendida o intercambiada, no posee un valor cuantificable (Ellsworth, 2005). En vez de potenciarse la diversidad de prácticas, contribuyendo a que cada persona encuentre su propia definición como docente y el tipo de relación que quiere establecer con su alumnado; la apuesta ha sido la de promover estándares normativos que rijan las maneras de afrontar nuestra tarea. Un criterio que en esencia encierra un continuismo con las formas más tradicionales de enseñanza desarrolladas hasta la actualidad.

Los que entendemos la educación como una práctica política (Freire, 2002), vemos necesario cuestionar el halo de

neutralidad que rodean a estos programas de mejora docente. El siempre resbaladizo concepto de la innovación, es claramente utilizado por los intereses que guardan nuestras organizaciones para seguir manteniendo determinadas relaciones de poder, atribuir roles y promover una visión concreta de representar nuestra realidad. Al deslegitimar las prácticas pedagógicas y formas de evaluación asociadas que se escapan del modelo definido externamente, nos encontramos infantilizando la labor docente y su búsqueda de alternativas. De alguna manera, al cuestionar las prácticas docentes que anteponen otra clase de prioridades, se está haciendo caer al profesorado en el sedentarismo metodológico, al no adoptar riesgos y en definitiva, a no promover el cuestionamiento de su propia práctica.

Frente a la promesa de mejora que guarda el modelo de innovación docente de mi universidad me planteo a modo contradisciplinar y acorde a la visión y deseo personal que guardo como docente, adoptar una clase de postura nómada que no me lleve a caer en las dinámicas del saber experto, ni en un encapsulamiento cultural como docente (Gardner, 1999). La apuesta tal y como yo la interpreto, debe ser la de enriquecerse de la diversidad de experiencias y recorridos compartidos dentro de redes de profesorado, construyendo espacios que permitan un diálogo más horizontal entre las personas que participan de ellos. Supone reivindicar un intercambio fluido entre compañeros y otras redes, junto a equipos de dirección que sostengan la construcción de dichos encuentros.

Desde una posición nómada, me planteo la necesidad de seguir aproximándome a un pensamiento mestizo, que me permita favorecer otra clase de interrogantes. Ya no se trata solamente de plantearse preguntas del tipo ¿Qué significado posee lo que está ocurriendo aquí?, sino de realizar interrogantes como, ¿Qué está haciendo que esto funcione de tal manera?, ¿Qué otras opciones para ser y estar serían posibles desarrollar en este espacio?, ¿Cómo podemos resignificar esta experiencia de formas distintas?. Implica seguir imaginando colectivamente nuevas



posibilidades dentro de nuestra realidad, continuar con el pensamiento, no detenerlo, ayudándonos a construir otros lugares menos violentos, más inclusivos.

En la apuesta por adoptar un tipo de posición nómada, contribuyen las visiones de autores como Maffesoli (2005) que reivindica una pedagogía que movilice hacia el vagabundeo y a adoptar posturas errantes.

la vida errante se encuentra entre esas nociones que, además de su aspecto fundador de todo conjunto social, traduce convenientemente la pluralidad de la persona y la duplicidad de la existencia. Expresa también la revuelta, violenta o discreta, contra el orden establecido, y da una buena clave para comprender el estado de rebelión latente en las jóvenes generaciones, cuya amplitud apenas comienza a entreverse, y de la cual no se han terminado de evaluar sus efectos. (p. 15).

La pedagogía nómada hace una apuesta por "abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y enredar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar...hacia lo decolonial" (Walsh, 2013, p. 67). Las formas de pedagogía nómadas se preocupan por las formas de *colonialidad del ser, saber y poder* (Quijano, 2011). Las posiciones nómadas emergen como respuesta a las formas de *colonialidad del ser*, especialmente cuando sujetos individuales se imponen sobre otros imponiendo su superioridad y construyendo una diferenciación. Lo que lleva asimismo a la negación del otro a través de una violencia epistémica. Por otra parte, al hablar de *colonialidad del saber*, me refiero en palabras de Restrepo y Rojas (2010) "al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de 'conocimiento occidental' asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto" (p.136). Un tipo de colonialidad que también es

frecuente en las estructuras administrativas y académicas de la universidad, al privilegiar un tipo de conocimiento científico y al dejar fuera otras lógicas para generar saber invisibilizadas o suprimidas. Por último, el concepto de *colonialidad del poder* alude a las estructuras de dominación que invaden el imaginario del otro, para después destruirlo al tiempo que se reafirma el suyo propio. "La colonialidad del poder reprime los modos de producción de conocimientos, de saberes, del mundo simbólico, de imágenes, que son propios del colonizado e impone otros" (p. 279).

El nomadismo critica las formas hegemónicas de ordenar y de conocer que guiaron el pensamiento del siglo veinte (Hannam, Sheller, y Urry, 2006). Para Braidotti (2000), el nomadismo entendido como ficción política traspasa los modos de pensamiento y experiencias socialmente codificados, explorando nuevas formas de subjetividad. "Lo nómada corresponde tanto a la libertad de lo que se escapa a los atavismos como a la inseguridad de los recorridos a la intemperie" (Fernández, 2010, p. 11). En este sentido adoptar una postura nómada requiere emprender un camino que nos lleve a aproximarnos a lo que Atkinson (2008) denomina como "*pedagogy against the state*", o lo que es lo mismo, un tipo de pedagogía que maximice la posibilidades del aprendizaje real y que no se centre en el ser o deber ser sino en la potencialidad que aportan los espacios de lo desconocido. Supone del mismo modo "desbordar la universidad" (Vidiella, 2017), generando espacios liminales entre clase/vida, afecto/razón, orden/descontrol, expectativas/materialización, control/incertidumbre, individual/colectivo, mente/cuerpo, clase/espacio público. Esta clase de condiciones para el aprendizaje nos lleva a pensar sobre los relatos, tanto los nuestros como los hegemónicos, compartiéndolos y ayudándonos a profundizar sobre sus sentidos. Supone construir relaciones pedagógicas donde nos sintamos libres para dialogar con nuestra propia subjetividad y explorar sus formas alternativas, participando en acciones performativas o de desobediencia epistémica (Mignolo, 2010) a través del cuerpo, explorando nuevas maneras de relatarnos mediante las

posibilidades que nos ofrecen los dispositivos audiovisuales, hablando acerca de las nuevas formas de masculinidad en nuestra profesión, o mapeando nuestros tránsitos en el aprender, en definitiva ocupando la universidad bajo una posición nómada pero comprometida con el tiempo histórico en donde vivimos.

Hoy más que nunca existe la necesidad de seguir ampliando las formas de significar la realidad, ampliando sus matices y dejando de subalternar las otras formas de saber no hegemónicas mediante metodologías mestizas que redefinan la aula como espacios democráticos. Vivimos en una época donde la profesión docente nunca ha estado tan necesitada de arrojar la duda sobre su propia tarea y el alcance de sus acciones; como de responder también a las agresiones de las políticas educativas más reaccionarias y liberales que intentan convertir el trabajo de la enseñanza en una profesión más, en mera tarea administrativa y burocrática. Bajo esta motivación por disciplinar y domesticar al profesorado con normas y estándares, se está originando una necesidad de resistencia y de búsqueda de formas de compromiso político y moral más acordes con el desarrollo de valores universales y de justicia social. La profesión docente demanda convertirse hoy más que nunca en una tarea intelectual que se vincule a la moral, y a la ética, a la vida política, al desarrollo sostenible y a la "economía verde" y no especulativa (Badía, 2017).

La movilidad por diferentes realidades, por diferentes formas de interpretar el mundo que nos rodea nos convierte en nómadas. El sujeto nómada reconoce la pluralidad de la realidad por la que transita, lo que le lleva a dejarse influenciar por su complejidad. Bajo las condiciones cambiantes que caracterizan nuestro tiempo, emerge la necesidad de adoptar posturas errantes y transicionales que permitan enfrentarnos como docentes con una realidad desconocida y que se transforma rápidamente. El aprendizaje nómada (Fendler, 2013) parece convertirse en una forma adecuada de subvertir los límites y los procesos tradicionales en que nos acercamos al conocimiento y en la manera de ser representado (figura 9).



Figura 9. Producción visual de una alumna que persigue dialogar sobre el anonimato en las aulas universitarias.

Braidotti (2000) reivindica a partir de las fisuras que muestran ciertas concepciones acerca de la identidad y la representación, una transgresión (*transgression*) determinada a construir otras maneras de organización y de relación, a través de conciencias alternas, que sean cambiantes y móviles. En definitiva, se trata de promover entre los futuros docentes, una subjetividad no unitaria entendida desde una perspectiva nómada y que adquiera formas dispersas y fragmentadas, solamente coherente cuando pasa a estar encarnada y corporeizada (Braidotti, 2009).

Transitar por el nomadismo como posición teórica y política es una invitación a profundizar en nuestra complejidad, algo que nos aliente a la posibilidad de realizar lecturas divergentes sobre la realidad que nos rodea, y a generar nuevas formas de subjetividad política capaces de trascender el pensamiento binario al que nos aboca la sociedad contemporánea (Braidotti, 2000). En un intento por desenmascarar y deconstruir conjuntamente la hegemonía del relato, la postura nómada nos permite establecer nuevas conexiones bajo una perspectiva siempre múltiple. El cambio educativo pasa por la construcción de contra-relatos alternativos a los hegemónicos capaces de posicionar a los sujetos, el currículum, el conocimiento y la propia institución

escolar en otro lugar (J. I. Rivas, 2016). Reinventar contradisciplinas como las que apuntaría Foucault (2000a), luchando contra un poder disciplinario mediante nuevas tecnologías de resistencia que permitan otras formas de construir un saber disidente frente a las formas violentas e injustas de producción de verdad. La construcción de una subjetividad distinta, tal y como nos recuerda Braidotti (2000) encierra formas de actuación creativas y alejadas de las formas de representación clásicas.

Creo que no puede haber cambio social sin la construcción de nuevos tipos de sujetos deseantes, entendidos como moleculares, nómadas y múltiples. Uno debe comenzar por dejar espacios abiertos de experimentación, de búsqueda, de transición: devenir nómades. (...) Esto no implica abogar por el pluralismo fácil, sino que se trata más bien de una plegaria apasionada para que se reconozca la necesidad de respetar la multiplicidad y de encontrar formas de acción que reflejen la complejidad, sin ahogarse en ella. (p. 204).



*Figura 10.* Distintos abordajes en torno a la temática del control y vigilancia en las redes digitales durante sucesivos cursos académicos.

Como docente y formador de futuras maestras y maestros, me acerco a la pedagogía nómada con la aspiración de desplazar los modelos de formación inicial hacia posiciones epistemológicas que permitan arrojar algo de luz sobre la complejidad, volatilidad y el oscurantismo que encierran nuestras realidades. Un tipo de pedagogía entendida como acción en suspenso entre el yo y el otro, entre el antes y el después del aprendizaje, entre los espacios de las categorías dominantes y los discursos del pensamiento (Ellsworth, 2005). Huyendo de un sedentarismo metodológico (figura 10), precipitando que lo inesperado y desconocido emerja, dando la posibilidad a establecer un diálogo abierto sobre los acontecimientos sociales de nuestra realidad cultural, digital, social, económica y contemporánea.

#### **El compromiso con una pensamiento rizomático**

Aproximarse a la enseñanza y la indagación desde la figura del rizoma supone deshacerse de las formas lineales y jerárquicas de pensamiento, para optar por establecer otras más relacionales y generativas de entender la formación del profesorado. Interpretar el currículum a través del concepto del rizoma (Deleuze y Guattari, 2004b) supone asumir un tipo de docencia que no permite ser planificada de principio a fin, sino que va conformándose en su propio devenir. Encierra asimismo, otra manera de posicionarse frente al conocimiento y respecto a los que son tus estudiantes.

Intentar visualizar la categoría botánica del rizoma quizá pueda ayudar a comprender mejor esta metáfora filosófica a la que aludían Deleuze y Guattari (1987). En su vertiente vegetal, el rizoma es un tallo subterráneo que poseen ciertas plantas y que generalmente adquiere una estructura horizontal, en la que por un lado desarrolla ramas aéreas verticales y por las otras raíces. Se encuentra en plantas como el lirio común, el jengibre, o aquellas del género de las Achimenes o las Cannáceas. Los rizomas crecen de manera indefinida en el

tiempo, si bien algunas de sus partes más viejas acaban muriendo cada cierto tiempo, se vuelven a producir nuevos brotes que cubren grandes áreas de terreno. El potencial del rizoma para moverse horizontalmente y expandirse de manera multidimensional hace que emerjan puntos de crecimiento nuevos, creándose una especie de entramado de brotes y raíces.

Utilizar la metáfora rizomática de Deleuze y Guattari supone un intento por interrumpir la linealidad del pensamiento arborescente que simboliza un sistema de organización ordenado y jerárquico de pensar; en donde lo que está debajo de la superficie, refleja lo que se encuentra en su parte superior y es más visible. Si bien existen oportunidades para desviarse, el pensamiento arborescente sigue una lógica del calco y reproducción. El árbol de conocimiento persigue una secuencia de pensamiento ordenada secuencialmente, llegando hacia un final lógico y coherente. Tanto su itinerario como su reproducción suponen más de lo mismo, un tipo de pensamiento intrínsecamente lineal y rastreable genealógicamente.

Por su parte, el pensamiento rizomático, en palabras de Deleuze (1996a, p. 211), "es la imagen del pensamiento que se opone al árbol". El rizoma "is an acentered, nonhierarchical, nonsignifying system without a General and without an organizing memory or central automaton, defined solely by a circulation of states" (Deleuze y Guattari, 1987, p. 21). Supone un "*sistema abierto*" (Deleuze, 1996a, p. 211) y conectable en todas sus dimensiones. El rizoma no posee un comienzo ni un final, es en el transitar por sus uniones donde podemos tomar mayor conciencia acerca de las conexiones siempre múltiples y heterogéneas que establece.

A rhizome has no beginning or end; it is always in the middle, between things, interbeing, intermezzo. The tree is filiation, but the rhizome is alliance, uniquely alliance. The tree imposes the verb "to be," but the fabric of the rhizome is the conjunction, "and. . . and.. . and. . ." (Deleuze y Guattari, 1987, p. 25).

El pensamiento rizomático atiende al principio de multiplicidad ya que el rizoma modifica su estructura en la medida en que van aumentando sus combinaciones, sin por ello tener que cambiar su naturaleza. Entre sus conexiones pueden producirse *rupturas asignificantes* porque a pesar de poseer líneas de segmentaridad que le aportan una forma de organización interna, estratificada o territorializada, todo rizoma puede ser roto e interrumpido en cualquiera de sus partes. Sus líneas desterritorializadoras hacen que el rizoma escape sin cesar, buscando vías de fuga que le permitan establecerse en otros lugares, aun manteniendo su forma rizomática.

Tal y como apuntan Irwin et al. (2006) "rhizomatic relationality affects how we understand theory and practice, product and process. Theory is no longer an abstract concept but rather an embodied living inquiry, an interstitial relational space for creating, teaching, learning, and researching in a constant state of becoming" (p. 71). El papel del pensamiento rizomático contribuye por lo tanto a desarrollar un tipo de aprendizaje más móvil y capaz de establecer puntos de anclaje múltiples y creativos. Un tipo de pensamiento más necesario que nunca dentro del contexto educativo actual que se ha convertido ese "sistema que detiene los flujos del devenir, congela la tendencia rizomática a establecer conexiones múltiples y expropia las intensidades nómadas mediante la acumulación cuantitativa de las mercancías adquiridas" (Braidotti, 2009, p. 212), asumiendo las lógicas progresivamente más neoliberales.

En sociedades caracterizadas por la complejidad como la nuestra, debería asumirse la idea del mestizaje y la diferencia de tipo lingüístico, étnico, géneros, etc., y reflejarse en la mirada de quien la interpreta. Tal y como apunta Jarauta (2010) se hace necesario construir nuevos conceptos capaces de ayudarnos a profundizar en nuestra realidad híbrida y cargada de matices, acercándonos a formas más tolerantes y libres de convivencia. Es en el compromiso con el desarrollo de un pensamiento rizomático más capaz de establecer una postura



coherente con la diversidad que tiñe nuestros contextos, lo que me fuerza a tener mirar a la formación de las futuras maestras a partir de las siguientes tres consideraciones:

### ***Construir experiencias de aprendizaje***

Un pensamiento rizomático implica entender el aula como un espacio para lo experiencial antes que lo experimental, porque se trata de construir relaciones a partir de lo que nos pasa y no tanto con lo que pasa. Supone alejarse de los atavismos asociados al contenido curricular y a las prácticas pedagógicas altamente controladas y evaluadas de antemano; en cierta forma, implica un distanciamiento con lo que Atkinson (2015) denomina como las *pedagogías de lo conocido*. Una clase de aproximación que convierte el aprendizaje en normativo, anticipando un sujeto pedagógico, a través de *imágenes de pensamiento* (Deleuze, 1994) que limitan y hegemонizan nuestras formas de pensar. Como alternativa a esta perspectiva, existe en palabras del mismo autor, la opción de precipitar nuevos espacios de subjetividad que desestabilicen la ontología y epistemología que encierran las prácticas y los aprendizajes de lo conocido. La *pedagogía de lo desconocido* (*pedagogy of not-knowing*) como la denomina Dennis Atkinson, conforma por el contrario un espacio de incertidumbre, que difícilmente se adecua a las concepciones previamente establecidas de lo que significa ser docente, aprendiz o el conocimiento.

La aproximación que intento realizar como docente hacia la pedagogía de lo desconocido, es una apuesta por problematizar la neutralidad del debate en torno al aprendizaje. Un cuestionamiento acerca de lo que necesita ser enseñado, aprendido y evaluado, deba encontrarse claramente definido de antemano. En otras palabras, se trata de pensar sobre las prácticas pedagógicas como encuentros creativos y no como una situación entre aprendices-reproductores ubicados dentro de prácticas pedagógicas previamente establecidas. Una tentativa a desarrollar un tipo de trabajo pedagógico abierto a las

interrelaciones que emerjan del encuentro, aunque de ellas puedan surgir incidentes inesperados, incómodos o inciertos. Supone entender el aula como el espacio para conectarse a la esencia inmanente del encuentro, donde el conocimiento emergente y situado (Ellsworth, 2005) permita abrir nuevas líneas de fuga (Braidotti, 2011; Deleuze y Guattari, 2004b) sobre las que repensar el saber, sentir y actuar naturalizado.

Kincheloe (2008) desde la perspectiva de la pedagogía crítica apunta a que el concepto de inmanencia "siempre muestra interés por lo que podría ser, por lo que hay de inmanente en los distintos modos de pensar y percibir" (p. 43). Lo inmanente supone trabajar por la construcción de nuevas maneras de relación con el conocimiento, trascendiendo lo personal y conectándonos a culturas distintas a las nuestras. Desde las aportaciones de Atkinson (2016) a la pedagogía, la inmanencia del aprendizaje supone trascender y expandir los marcos de significados de lo que significa aprender y enseñar, ahondando en lo posible, en el "becoming".

The term 'immanence' as I am using it refers to internal relations and values of modes of existence that facilitate capacities to act. It relates to those local flows of experiencing that facilitate how someone makes sense of, conceives or feels particular experiences. In the arena of pedagogical relations the immanence of a learner's process of learning denotes how he or she 'feels' and makes sense of a learning encounter; it concerns these local intensities as they form and develop in a learning encounter, whilst the teacher's task is to try to engage with these internal processes without imposing pre-established methodologies. (p. 3).

Mientras que la inmanencia asume los procesos de *becoming* sin configurar ningún *sujeto* previamente; la *trascendencia* tiende a preconcebir una tipología concreta de alumnado, siendo el docente quien anticipa el conocimiento a través de lo prescrito en el currículum (Atkinson, 2016, p. 11). La inmanencia y el *becoming* consideran la tarea pedagógica y de

investigación como un espacio para la creación, ofreciendo la oportunidad para construir nuevo conocimiento a partir de la experiencia vivida. Construir situaciones que propicien lo emergente y no previsto, contribuyen a abrazar lo inmanente, abriendo la oportunidad a que surjan formas distintas de conocer. La inmanencia no cosifica ni parcializa los procesos de investigación, asumiendo lo desconocido como parte del camino emprendido y configurándose el sentido en su propio devenir (Atkinson, 2015).

La inmanencia implica elaborar formas de pensamiento en términos de ensamblaje (Deleuze y Guattari, 1987), estableciendo conexiones que permitan recombinar los elementos existentes y formando nuevas complejidades. El ensamblaje es una invitación a elaborar un pensamiento diferente, una forma de pensar que va más allá de la representación (Sellers, 2013), y que emerge de la concepción acerca de lo que es pensar, es decir, de lo que hacemos con/en lo que pensamos y lo que el pensamiento hace. El ensamblaje supone "a way of embedding critical practice in a specific situated perspective, avoiding universalistic generalizations and grounding it so as to make it accountable" (Braidotti, 2006, p. 79).

### ***El aula como espacio de disenso***

Mouffe (1999) mantiene la tesis de que existe una diferencia entre "lo político", cuestión que une a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que existe y se manifiesta en las relaciones humanas, y por otra parte, "la política", aparejada al establecimiento de un "orden", a la organización de la coexistencia humana en condiciones que siempre son conflictivas, en la medida en que se encuentran atravesadas por "lo" político. "La política" supone así una búsqueda del consenso, mientras que "lo político" es entendido como disenso. La tensión se encuentra por lo tanto, entre la búsqueda de un consenso sobre los principios y valores éticos y morales que rigen las formas de relación y de respeto a la diversidad, y el

disenso sobre la interpretación que se realiza de dichos principios.

En un tiempo en el que se apela constantemente al consenso, donde pareciera que algunas personas, estamentos o instituciones ya hubieran definido todas aquellas decisiones importantes que deben seguirse en educación; optar por el enfoque del disenso, implica abrirse al debate en torno a los conflictos que nos atañen dentro de esta suerte de realidad educativa progresivamente más desigual y menos equitativa. El disenso supone una perspectiva situacional surgida a partir de la construcción de una subjetividad personal. Las acciones del disenso no se vinculan a códigos morales predeterminados, ni tampoco a conjuntos de normas o lo establecido en la participación en determinados grupos. Por el contrario, el disenso es siempre singular y activo.

Por todo ello, la interpretación del espacio pedagógico como lugar de disenso, supone el reconocimiento de las subjetividades que conforman el aula en el diálogo que establecen con el poder y las realidades naturalizadas y totalizadoras. Guattari (1989) viene a concebir el disenso como una especie de "ruptura del sentido" donde lo afectivo se convierte en herramienta de liberación. Asimismo, el disenso es entendido como una fuerza activa que promueve el cambio y que permite huir de la infantilización masmediática y del desconocimiento de la diferencia; perspectiva que contraviene los consensos dogmáticos destilados por la identidad dominante (D. Guattari, 2005).

El espacio de disenso se convierte así en lugar para generar otro tipo de discursos y actos que cuestionen el enfoque hegemónico. Un posible espacio del pensamiento constituyente que no caiga permanentemente en la reiteración ritual de determinados mitos. Supone abrir la opción a poder situarnos desde el nomadismo, permitiendo que otro tipo de subjetividades alternativas irruman, dejando un espacio a la crítica y disidencia respecto a lo predeterminado y fijo. La perspectiva del disenso nos permite explorar las relaciones de poder; pero recordando tal y como apunta Foucault (1994) que

dentro de las relaciones humanas en cualquiera de sus formas, el poder siempre está presente. Y es que las relaciones de poder existen solamente en la medida en que los sujetos son libres. En el caso en que una de las partes estuviese completamente a disposición de la otra, pasaríamos necesariamente a hablar de dominación. Y aunque en estas relaciones, el poder siempre sea móvil e inestable y por lo tanto modificable, es necesario que exista necesariamente un cierto grado de libertad y por lo tanto, de posibilidades de resistencia.

Los espacios de disenso abren la posibilidad a debatir acerca de las formas de injusticia social, tales como el sexismo, racismo, clasismo, etc. que siguen reproduciéndose en las prácticas de aula. Promueve la adquisición de recursos cognitivos capaces de habilitarnos para trascender la perspectiva propia (Darling-Hammond, 2006), y para examinar críticamente las tensiones que surgen en nuestra nueva realidad desde posturas siempre diversas.

#### ***Una mayor atención a la relación pedagógica***

Al plantear el aula como un espacio que incite al diálogo y la experimentación, el tipo de vínculo que construyo junto a mi alumnado necesariamente debe cambiar. Comparto con Correa y Aberasturi (2013) que la alternativa pedagógica solamente puede venir de un modelo distinto de relación donde se atienda a la autoría, el respeto y una mayor horizontalidad en las formas de comunicación. Un modelo de práctica docente donde se cuestione quién produce el conocimiento y cómo se representa, replanteándonos los límites en que nos colocamos (quién enseña, quién aprende, sobre quién). Generando la necesidad de mirar más allá de la noción de verdad, problematizando los significados que se nos presentan como fijos y estables.

Implica construir un tipo de relación pedagógica que si bien no es igualitaria, ni horizontal sí que es recíproca tal y como nos recuerda Hernández (2011), ya que afecta y nos afecta. Supone abrirse a la oportunidad de aprender junto a mis

estudiantes, al colocarme como docente desde posiciones de no-saber. Un lugar desde donde mirar la enseñanza, coherente con la posición de *maestro ignorante* del que nos hablaba Rancière (2002), que no persigue mediar entre el texto y el estudiante, sino pasar más bien a convertirse en una especie de facilitador de nuevas experiencias.

En el desarrollo de esas experiencias de aprendizaje resulta imprescindible el saberse colocar respecto al otro. Si mi papel ya no es primordialmente el de transmitir conocimientos sino el de acompañar, las prioridades que me planteo como docente también deben ser otras. Acompañar, plantea Souza (2011), supone "caminar con, compartir experiencias, participar en el desarrollo o reinserción profesional, a través de mediaciones no directivas sobre la singularidad del adulto en constante aprendizaje y formación" (p. 46). Implica tal y como apunta Atkinson (2008, p. 235) "let things happen", posibilitando caminos de aprendizaje sin un claro sentido del resultado. Lo que me lleva a coincidir con la autora Ellsworth (2005) cuando apunta a que enseñamos sin una certeza acerca de cuáles serán los efectos o consecuencias de nuestras acciones.

Entender el aula como un espacio de encuentro entre saberes y formas de mirar a la realidad distintas a la nuestra, posee implicaciones en nuestras prácticas pedagógicas. Supone asumir el "riesgo" *-taking-risk-* (Atkinson, 2015) de adentrarnos en un escenario de relación diferente al que creamos tradicionalmente cuando partimos de determinadas taxonomías del conocimiento y desarrollamos prácticas de enseñanza tradicionales. La noción de "riesgo" implica aceptar la imposibilidad de ocupar la posición del otro, sin embargo, nos ofrece la oportunidad de poder interrogar las lógicas, las imágenes de pensamiento y las prácticas que mantienen las personas dentro de sus espacios.

Ocupar el lugar del que acompaña no deja sin embargo de plantearme nuevos interrogantes, y llena de complejidad y nuevos dilemas mi tarea en la formación del profesorado. Supone enfrentarme a la reflexiones sobre las posiciones de poder en

el aula y en la investigación; sobre la difusión de las experiencias que llevamos a cabo conjuntamente; la significatividad de las temáticas que trabajamos; acerca de mi vulnerabilidad como docente/investigador al verme cuestionado por mi propio alumnado; los límites y formalismos a los que la organización académica nos fuerza a participar; acerca del principio de practicidad y cortoplacismo que rige cualquier iniciativa formativa dentro de la institución universitaria actual.

### Posicionar el [e]portfolio en la formación docente

Desde hace aproximadamente los últimos siete años de desarrollo en la formación inicial llevo trabajando con lo que se denominan portfolios. El portfolio es el espacio donde dar cuenta de nuestra experiencia. Supone un lugar donde desplegar nuestros pensamientos, intuiciones, deseos e incertidumbres. El portafolio se convierte en una "máquina(s) para hacer (..) hablar" (Deleuze, 1990, p. 155), basada en las evidencias generadas en las experiencias de aprendizaje que vivimos durante los periodos de formación.

El portafolio -digital o físico- se convierte en el desencadenante y el resultado de muchos de los procesos de aprendizaje que experimentamos a partir de lo vivido en el aula o fuera de ella, pero también desde la evaluación, la colaboración o el intercambio de pensamientos e información. Como estrategia de reflexión contribuye a poder recoger los significados de la experiencia vivida dentro de todos sus matices y bajo distintas formas de expresión.

Existe una extensa literatura en torno a la utilización de los cuadernos de aprendizaje o portafolios en la enseñanza (Yang, Coleman, Das, y Hawkins, 2015; Zeichner y Wray, 2001; Zubizarreta, 2009). Desde mi comienzo en la universidad decidí a trabajar con ellos, pero no fue hasta mi aproximación a la reflexión teórica que sustenta la actitud indagadora de la comunidad *Elkarrikertuz* (Correa, Jz. de Aberasturi, y

Gutiérrez, 2009) hasta que comencé a tomar conciencia acerca de su valor en la construcción de la identidad profesional. El portafolio es la máquina que hace emerger nuevos pensamientos e interrogantes sobre nuestros múltiples y en ocasiones contradictorios devenires en el camino de convertirnos en docentes.

Sumergirse en la experiencia indagatoria del portfolio nos lleva a ubicarnos en una dimensión espacio-temporal de la formación distinta. Nos permite avanzar y retroceder en la narración de lo aprendido y experimentado, ofreciéndonos además, la oportunidad de romper con la parcelación artificial del conocimiento, conectando imágenes, textos, dibujos, videos, páginas web, blogs, etc.

Al utilizar los portfolios he observado cómo nuestro alumnado profundiza en la construcción de nuevos significados sobre quiénes son como futuros docentes y el tipo de docentes que quieren llegar a ser. Un tipo de acción que contribuye a la construcción, deconstrucción y reconstrucción de su identidad profesional (Flores y Day, 2006), ya desde su periodo de preparación universitaria. Aportando su experiencia personal en forma de relato y reflexiones, contribuyen a subrayar su autoría; de hecho, Gudmundsdottir (1998) viene subrayando cómo la acción escolar relatada de manera intencionada puede ser un dispositivo poderoso a través del cual la maestra produce saber pedagógico, erigiéndose de esta manera como constructora de dicho saber. Pero, ante todo, una buena narración es una llamada a la participación de un otro; por lo que los relatos deberían ser leídos y vividos vicariamente por los demás (Lieberman y Wood, 2004).

Tal y como apunta Hernández (2013) la función de documentar llega a un punto que permite explorar al menos cuatro posibilidades para abrir nuevos espacios que inviten a cada sujeto a ser dueños de su voz y a relatarse en compañía. Aunque no se excluyan entre sí, establecen un lugar distinto desde donde comprender el papel de la documentación como motivadora de nuevas intersecciones desde donde poder mirarnos.



***Documentar y narrar para ilustrar***

Existe dentro de la actual institución académica una tendencia hacia la ocultación y desaparición del sujeto. Dar cuenta de una actividad, publicitarla y compartirla parece no ser suficiente. Los documentos (visuales o escritos) tienen la capacidad para hablar por sí mismos porque vendrían a señalar algo que se puede percibir de manera naturalizada; sin embargo, su riesgo es el de ocultar lo que no puede verse a partir de la visión hegemónica de quien documenta. En ocasiones encierra una normalización de la mirada que llevamos con nosotros y nosotras.

***Documentar y narrar para visibilizar aquello que de otra manera se mantendría oculto***

Supone la decisión deliberada por intentar mostrar aquello que se hace y que de otra manera quedaría invisibilizado. Documentar visualmente a través de dispositivos tan accesibles como los teléfonos móviles nos permite dar visibilidad del *entanglement*, del enredo (Ónses y Hernández, 2017), de lo que sistemáticamente queda oculto: el papel del cuerpo en los procesos del aprender, lo que está más allá del foco de nuestra mirada, los pequeños gestos, etc. El propósito es el de llevar la atención hacia lo que normalmente pasa desapercibido y amplificar sus sentidos durante nuestra indagación. Bajo este sentido profundamente político que puede adquirir la documentación es necesario interrogarse sobre las formas de narración y de cómo transitamos por los procesos de formación. Llevarnos a nosotros, a nosotras y al otro al extrañamiento intentando enfocarnos hacia lo que queda en los márgenes.

***Documentar y narrar para formarse***

La documentación no es el mero acto de dar cuenta de lo que ocurre, sino que también supone una oportunidad para que quienes lo hacen se formen. Implica tener en consideración los focos, procesos y modos de representación como espacios para el diálogo e indagar sobre nuestros posicionamientos respecto a

las prácticas educativas y las relaciones construidas. La documentación deja de ser así un fin para convertirse en el medio que nos permite compartir, reflexionar y amplificar los sentidos de lo ocurrido en nuestras experiencias (figura 11). El relato universitario es principalmente el de su profesorado, pero se trata de abrir la posibilidad de que el alumnado encuentre espacios donde pueda narrarse junto a los demás. Una opción que nos convierte no solamente en sujetos que dan cuenta de lo que ocurre, sino en sujetos que profundizan en aquello que nos ocurre.



Figura 11. Producción visual de una alumna que persigue dialogar sobre el aprendizaje superficial en las aulas universitarias.

### ***Documentar y narrar para investigar***

Esta manera de interpretar la documentación se centra en la posibilidad que nos ofrece para la indagación dentro de la toma de decisiones que organizan los procesos, actividades y resultados. Documentando bajo este sentido posibilitamos las relaciones, las conexiones con otros referentes y experiencias. De alguna la documentación bajo el sentido de la indagación, conecta con perspectivas como las de la investigación basada en las artes. De este modo, la documentación nos desafía a seguir planteándonos interrogantes sobre lo ocurrido en las relaciones

pedagógicas y las experiencias que tienen lugar en las aulas y las escuelas. Todas las evidencias que construimos y documentamos se convierten así en el sustrato fundamental de nuestros cuestionamientos.

### [A]rte, [P]edagogía e [I]nvestigación

Durante estos últimos años dentro de la formación inicial del profesorado, las prácticas artísticas han ido adquiriendo un papel cada vez más relevante en mi desarrollo como docente e investigador. Incorporar metodologías de investigación y formativas basadas en las artes (Bresler, 2018; Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008; Leavy, 2009) ha supuesto una apuesta por seguir aprendiendo. A partir de la relación con mi comunidad de práctica, tuve la oportunidad de rodearme de una red de personas vinculadas al campo de las artes. Su sensibilidad hacia las metodologías artísticas como medio de investigación y su uso en los procesos formativos me llevó a descubrir todo un campo de nuevas posibilidades dentro de la tarea universitaria. Alejarme de la seguridad que me ofrecían las metodologías que he explorado durante los años de formación académica previos dentro de los ámbitos de la pedagogía y la psicología, y ahondar en las posibilidades de los métodos artísticos suponía transitar por un camino desconocido. De alguna manera implicaba abrirme a la posibilidad de "search for strategies that might enable (...) to produce different knowledge and to produce knowledge differently" (St. Pierre, 1997b, p. 175).

Introducir el arte en los procesos formación como de investigación, supone concebir el aula como espacio para la experimentación docente. Promover experiencias de indagación basadas en estrategias artístico-estéticas diversas, tales como las micro-acciones performativas, el etnodrama (figura 12), las lecturas dramatizadas, las producciones audiovisuales o los artefactos, entre otros, llevan a concebir el arte no solamente como un recurso expresivo, sino como un medio para problematizar la realidad social y educativa. 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 derivan la utilización del arte, nuestro papel dentro de la formación adquiere necesariamente otros sentidos. Cuando asumimos el aula como un espacio vivencial, como docente y estudiantes dejamos de ocupar un papel de simples observadores para volvernos agentes activos de la experiencia. Tal y como apunta la autora Ellsworth (2005) supone "create(s) the opportunity for a pedagogy in which we come to know the world by acting in it, making something of it, and doing the never-ending work and play of responding to what our actions make occur" (p. 56). Supone afrontar el reto por explorar la realidad que nos envuelve desde otras perspectivas, ahondando en los espacios de posibilidad que ofrece el arte contemporáneo.

A través de los procesos artísticos emprendemos caminos de búsqueda fructíferos, profundizando en el carácter liminal de nuestras identidades, posibilitando la crítica social y la exploración de subjetividades alternativas más éticas y comprometidas. Permite desarrollar posicionamientos desde otros lugares, de otros modos; recuperando dimensiones frecuentemente olvidadas en nuestras áreas de saber como son las corporales, estéticas o afectivas. Las posiciones móviles a las que nos derivan las prácticas artísticas diluyen los límites entre lo cultural y lo natural, el deseo y la razón, lo objetivo y lo subjetivo. En estos intersticios es donde el cuerpo deja de ser algo opuesto a la mente, dejamos de realizar la división entre el espacio interior y exterior.



*Figura 12. Sesión de etnodrama guiada por estudiantes.*

Recuperando las esferas afectivas, corporales y estéticas posibilitamos la crítica al sujeto de la modernidad, caracterizado por la racionalidad, la coherencia y la unidad. El deseo, lo fragmentario, lo inconsciente y lo nómada retoman un lugar en el debate sobre los dilemas que caracterizan nuestras realidades. De esta manera se huye de las simplificaciones causales, ampliando las posibles significaciones de los escenarios y circunstancias donde nos ha tocado vivir. El medio artístico contribuye a que elaboremos nuestras propias alternativas a la narrativa hegemónica, recorriendo los márgenes, huyendo de la representación y la razón. Constituye una vía para la expresión de un tipo de conciencia nómada resistente a las posturas más binarias y excluyentes, capaces de crear rupturas o líneas de fuga creadora que se desmarquen de los procesos de subjetivización neoliberal y de las formas de colonización del pensamiento contemporáneo. El tránsito por el camino de los procesos artísticos provee de legitimidad a nuestra historia, afectos,

miedos o deseos en la medida en que organiza nuestra experiencia y contribuye a generar conocimiento.

Desarrollar aproximaciones artísticas dentro de la formación de profesorado permite formas de representación radicalmente interpretativas (Richardson y St. Pierre, 2005). 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.

La cultura contemporánea pasa necesariamente por los espacios digitales, por la sobreexposición a sus símbolos, imágenes o códigos. Un interés hacia estos ámbitos de lo digital que se revitaliza como formador a partir de visitas a exposiciones como la del Big Bang Data<sup>7</sup>, ayudándome a continuar reflexionando críticamente sobre nuestra sociedad a partir del trabajo de artistas contemporáneos como Christopher Baker, Ingo Gunther, David Bowen o Timo Arnall. La relación con lo digital también nos constituye, conformándose como una dimensión más dentro de nuestra fragmentación identitaria. La socialización a través de las redes digitales, la infantilización masmediática, la vigilancia, el control, la nueva cultura visual, el anonimato, la post-fotografía, etc. todas ellas conforman retazos de una nueva realidad que interpela con sus retos y dilemas a las futuras generaciones de maestras. Por un lado, reclamándoles la necesidad de desnaturalizar las narrativas de aparente neutralidad, igualdad y democratizadoras que envuelven los discursos sobre estos medios digitales; pero también, problematizando su papel, creando preguntas más que respuestas que permitan nuevas maneras de relacionarnos y ubicarnos frente a ellas como ciudadanos.

---

<sup>7</sup> Exposición Big Bang Data desarrollada en el Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. <https://goo.gl/E27zzk>



Figura 13. Artefactos artísticos sobre la sociedad de control.

Es en el proceso de construir contra-relatos dentro de la formación inicial, donde la dimensión artística adquiere su lugar. "Composición, composición, ésa es la única definición del arte" (Deleuze y Guattari, 1993, p. 194), de hecho, es en el acto de producir, crear, componer, donde es posible desplegar nuevas formas para subvertir los códigos dominantes y la expresión de alternativas. Tal y como sugiere Rosi Braidotti (2011) se trata de robar de la cultura dominante lo que se necesita para poder crear nuevas historias, nuevas imágenes y, en definitiva, nuevas subjetividades. Un tipo de composición artística utilizada dentro de los procesos formativos que se materializa en artefactos simbólicos como los que llevan a cabo algunas de nuestras estudiantes durante su formación inicial (figura 13). Trabajos que introducen nuevos materiales como la robótica low cost, aportando mayor contemporaneidad a sus producciones y posibilitando otro tipo de diálogos. De alguna manera son producciones capaces de convertirse en *máquinas de guerra* en la medida en que permiten la resistencia al adueñarse

políticamente de ese terreno de lo simbólico, y desterritorializarlo mediante propuestas de nuevos imaginarios.

Hablar del imaginario político de las futuras maestras supone aproximarse al conjunto de representaciones que orientan los comportamientos y posicionamientos personales. La unión entre los ámbitos del arte y lo político permiten la emergencia de esas nuevas ficciones necesitando de espacios para ser compartidos, para su debate y para volver a ser puestos en circulación. Las diferentes exposiciones desarrolladas durante estos años, basadas en las producciones desarrolladas por maestras en formación y en activo buscaban precisamente originar esa clase de lugares donde poder compartir y reivindicar su subjetividad individual (figura 14). Esta noción del imaginario alude a la relación que los sujetos mantienen con las normas que dirigen su realidad social, sobre sus impactos, afectos y respuestas que provocan. Le Goff (1985) se aproxima a la noción de imaginario como una entidad vaporosa y que penetra frecuentemente en territorios vecinos. Lo imaginario, según el autor, mantiene relación con tres ámbitos.

Por una parte, lo une a la esfera de la representación, lo que supone un proceso de traducir y reflejar lo real. Por otra parte, se situaría en relación con los sistemas simbólicos sociales que nos remiten al sistema de valores que le subyace. Finalmente, lo imaginario lo apareja a la esfera de la ideología. El autor, piensa lo ideológico en términos de libertad creadora con capacidad para formar algo distinto. Lo ideológico se entiende a partir de una realidad que tiende a imponer una significación fija a la representación, y esa significación pervertiría el orden material de lo real, así como la realidad de lo imaginario.

El autor Le Goff encuentra en lo visual uno de los rasgos que definen a lo imaginario, y en las producciones artísticas o literarias una vía para su expresión. Le Goff al igual que la autora Plantgean se alejan de una idea de imaginario acotada y fija, sino más constituyente y móvil, lo que les lleva a alejarse de definiciones cerradas. En este sentido, la autora



Plantgean se acerca al concepto de imaginario de la siguiente manera:

El campo de lo imaginario está constituido por el conjunto de representaciones que desbordan el límite trazado por los testimonios de la experiencia y los encadenamientos deductivos que estos autorizan. Lo que significa que cada cultura, y por tanto cada sociedad e incluso cada nivel de la sociedad compleja tiene su imaginario... el límite entre lo real y lo imaginario se manifiesta variable, mientras que el territorio que atraviesa sigue siendo, por el contrario, siempre y por doquier idéntico, pues no es otro que el campo de la experiencia humana desde lo más colectivamente social hasta lo más íntimamente personal (E. Plantgean, 1988, p. 21).



Figura 14. Cartel anunciador de la exposición sobre la constitución de las identidades docentes (Centro cultural Aiete, 2014). Imagen superior.

Inauguración de la exposición Escuela del Siglo XXI, junto a su cartel anunciador (mayo de 2016) en el Centro Santamaría del Campus de Gipuzkoa. Imágenes inferiores.

## MOVIMIENTO UNO. DeSDe Mí. PenSanDo a partir dE la CorPoRalidad OTra

Vuelvo a retomar desde aquí algunas de las ideas y aprendizajes por los que me he visto afectado a partir de mi acompañamiento a Usoa durante sus prácticas de formación en una escuela primaria. Una experiencia atravesada por lo visual, la experimentación y las pedagogías del contacto. Donde no solamente se abrieron nuevas posibilidades a inscribirse en nuestra subjetividad otras formas de mirar a quien es nuestro alumnado; sino también a su entorno, a las circunstancias que lo envuelven y condicionan su vivencia.

Porque la escuela es relación, poder, saber, (in)visibilización, normatividad, homogeneización. Un espacio donde ciertas realidades se naturalizan bajo las lógicas de verdad que encierra y no acaban por ser cuestionadas lo suficiente. La escuela como el lugar donde se vehiculan las representaciones de una sociedad, dándose legitimidad a aquellas intervenciones que segregan, diferencian y continúan etiquetando al Otro.

Y es bajo el malestar que nos producían las condiciones materiales que guarda este escenario, donde comenzamos a interrogarnos sobre qué lógicas de poder llegan a construir a ese Otro, que alejado quizá de la fantasía de un supuesto estándar escolar, se relega a una posición subalterna. Intentamos extraer así, nuevas interpretaciones a partir de la experiencia originada dentro de la territorialidad concreta que constituía el centro donde Usoa llevó a cabo sus prácticas.

Sabemos, sin embargo, que la verdad siempre se produce bajo un poder. Por tanto, teníamos la esperanza de que el relato elaborado sobre el Otro nos devolviera también algo sobre nosotros mismos, sobre la manera que tenemos de pensarlo. Quizá fuera la oportunidad que nos permitiría construir una cartografía de las relaciones poder y sus efectos en esta experiencia. Algo que nos llevara a intentar problematizar lo social pero desde su dimensión espacial. Buscando desvelar

cuáles son los dispositivos y prácticas que cruzan el territorio escolar y le confieren una vida.

### **##Fragmento 1 / Construir la mirada**

A pesar de lo que a menudo se cree y defiende respecto a la neutralidad que guarda la escuela, lo cierto es que supone un lugar donde se legitiman determinadas normas vinculadas a los cuerpos, las identidades o las formas de organización social. Un ámbito donde se contribuye a reproducir o construir nociones llenas de complejidad como la del género, la normalidad, la sexualidad o la discapacidad. Donde comenzamos a interiorizar la manera de interactuar con los otros cuerpos siempre diversos que nos rodean. Algo que nos lleva a que en la relación con esos Otros, elaboremos también la propia imagen de quiénes somos.

Usoa decidió emprender su último periodo de prácticas en un aula de las que se denominan como *estables*. Un tipo de respuesta educativa que promueven las administraciones para dar atención a personas con grandes necesidades de apoyo. Bajo este modelo, lo que se persigue es que el alumnado participante pueda ocupar un espacio concreto dentro de los centros de enseñanza ordinarios. En cierta manera, se plantea como una fórmula organizativa para que las personas que en principio tendrían vetado su acceso a la escuela ordinaria, puedan establecerse dentro de un mismo espacio junto al resto de alumnado. En el caso concreto de la realidad educativa del País Vasco, son los centros de apoyo a la formación e innovación educativa de la comunidad denominados como *Berritzegune*, quienes bajo su criterio psicopedagógico determinan el alumnado que debe pasar a ocupar estas aulas.

Pero lo cierto es que en realidad, el *aula estable* supone el dispositivo biopolítico (Foucault, 2007) para la construcción de un cierto tipo de saber/poder. Una tecnología al servicio de las lógicas jurídico-políticas que contribuyen a producir determinados sujetos dentro del espacio donde quedan inscritos. Estas aulas se desarrollan bajo una lógica de

distribución de las diferencias y particularidades que encierran los cuerpos. En cierta manera, suponen el dispositivo que vendría a legitimar la forma hegemónica de organización social. El aula estable, junto a las otras tecnologías que guarda la escuela, con sus tiempos, espacios, actividades, ayudan a diferenciar a quienes no son capaces de ajustarse a sus lógicas. Una manera de contribuir a construir lo que es un cuerpo normal, su deseo, funciones o las necesidades que guarda.

La noción de normalidad entendida como aquella construcción social que organiza nuestra realidad, continua siendo la desencadenante de muchas de las decisiones pedagógicas en los centros de enseñanza. Una noción que establece la línea divisoria entre quienes pueden seguir transitando dentro de las lógicas escolares y aquellos relegados a una suerte de itinerario excluyente bajo fórmulas de diferenciación curricular, o de repetición, o de matriculación forzada en centros específicos bajo la ficción de "anormalidad" a la quedan sometidos.

La verdad es que la mirada que sigue perpetuando la necesidad de compensar, arreglar, o quizá tratar a quien se encuentre fuera de la norma, al "desviado" o "anormal", es la misma que justifica su vigilancia, control y su descripción minuciosa. Una mirada hacia la diferencia que Foucault (2001) denominaría como *clínica* y que relaciona con el espacio; donde además, acaban emergiendo encuentros con el lenguaje, el saber y el poder. Una mirada clínica, que en base a la perspectiva arqueológica de Foucault (2001), pasó de estar en el siglo XVIII fundada en el lenguaje, sin ningún soporte perceptivo; a menos de cien años más tarde, una descripción minuciosa dentro de un mundo en constante visibilidad.

Esta clase de mirada nos permite pensar en lo que Foucault (1999) designaba como estrategias políticas de normalización, en el sentido de aquellas medidas de poder que privilegian, clasifican y distribuyen los cuerpos en base a un juego de grados de normalidad. Toda una serie de pautas que derivan en formas performativas de comportamiento y relación,

contribuyendo a generar un tipo de pedagogía que funciona como ciencia, supervisando, midiendo, controlando.

En un sentido, el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras. Se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente en el interior de un sistema de la igualdad formal, ya que en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales. (p. 171).

La mirada clínica y clasificadora de la institución escolar parece perseguir la domesticación y corrección de aquellos cuerpos que escapan de lo normativo (Foucault, 2000c). Sin embargo, dicha mirada atenta a la evidencia de los contenidos observables "tiene el poder de traer a la luz una verdad que no recibe sino en la medida en que él la ha dado a la luz" (Foucault, 2001, p. 6). La mirada clínica que guía la tarea pedagógica construye así al sujeto a rehabilitar o corregir, organizando a su alrededor un lenguaje racional que le permite situar su carencia o patología.

Se trata precisamente de esa mirada centrada en aquello que se aleja de la norma dentro de la ficción disciplinar que constituye a la denominada educación especial, quien perpetúa un problema. Mistificando de alguna manera la normalidad y construyendo por oposición al cuerpo "anormal"; al mismo tiempo que impone un tipo de ilusión identitaria homogénea, independiente e invulnerable a lo que se ubica dentro de la supuesta fantasía de lo general, común o normativo. De hecho, la norma no sería posible definirla como una ley natural, sino más bien como resultado de la exigencia y coerción desarrollada mediante el ejercicio del poder dentro de los ámbitos en los que se aplica (Foucault, 2000c).

Durante la experiencia cotidiana de Usoa como maestra en prácticas, de poco parecía servir escudarse en el discurso

pedagógico racional y tecnocrático de los textos que siguen aportando una mirada colonial del Otro y donde siempre se acaban figurando los mismos cuerpos incompletos, deficitarios, necesitados de corrección. Durante su periodo de estancia dentro del centro escolar, ya no se trataba de conocer al Otro a través de la teoría que recogen esos textos o leyes sino más bien, de vincularse a su experiencia, a aquella que le pertenece (Skliar, 2005) ; siempre bajo el compromiso ético y político que emerge de la relación real con quienes comparten su tiempo y espacio con nosotros.

Cuando Usoa comienza a participar de la cultura que envuelve el aula estable se vincula a un grupo de unos diez alumnos. En especial a Markel, con el que comparte la mayoría del tiempo. El comienzo de cualquier relación personal junto a tu alumnado, el intento por establecer un vínculo dentro de la relación pedagógica siempre suele ser un espacio incierto; más aún en los periodos iniciales de formación en los que parece no ser un miembro de pleno derecho en los centros a los que te aproximas como maestra en prácticas. En donde las expectativas que se guardan hacia ti suelen ser la de mimetizarte con la cultura profesional que tiñe la escuela a la que te adscribes.

Pero lo cierto es que estoy de acuerdo con mis compañeros de facultad (Correa, Martínez-Arbelaiz, y Gutiérrez, 2013) cuando apuntan a que las futuras maestras, durante sus comienzos en la construcción de su identidad docente, buscan solucionar aquellos dilemas y conflictos que emergen de sus contactos con la realidad profesional a través de decisiones que se integran con la imagen de escuela que previamente habían creado. Un tipo de identidad imaginada que lejos de hacerles más vulnerables, les ayuda a hacer frente con más fuerza el cambio educativo y social que demanda la institución actualmente.

El deseo o fantasía por establecer otra clase de vínculo junto al alumnado con el que empieza a relacionarse Usoa, fue lo que teñía nuestras conversaciones después de mis visitas a su centro; incluso dentro de las reuniones que mantuvimos en la facultad con el resto de estudiantes a los que supervisaba su

experiencia de prácticas. Durante aquellas conversaciones hablamos sobre las distancias que guarda la escuela real y la escuela ideal; sobre los límites que encierra el horizonte de la inclusión; sobre las formas de relación coloniales que siguen manteniendo intactos los modos de representar y ver a los Otros.

En el intento por vincularnos a esa experiencia *que es del Otro*, nos cruzamos sin buscarlo con el proyecto audiovisual *4 Preguntas* de Carlos Mariscal. Una producción que visualizamos en la plataforma del colectivo *Debajo del Sombrero*<sup>8</sup> y que nos invitó a pensar que quizá, involucrarse en una experiencia artística similar pudiera contribuir a hacer emerger otra clase de vínculo y relación dentro del aula estable.



Figura 15. Plano del corto documental de Carlos Mariscal *4 Preguntas* (2009). Fuente: <https://goo.gl/ExpGWM>

Del trabajo de Carlos Mariscal nos llamó la atención el tipo de mirada que aporta. A través planos de grabación subjetivos realizados mediante una cámara colocada en su cabeza, permitía que el espectador pudiera aproximarse a su propia forma de observar el mundo que le rodea y a quienes

<sup>8</sup> <http://www.debajodelsombrero.org/informacion.php>

forman parte de él. Nos pareció que utilizar un dispositivo audiovisual similar podría ayudarnos a añadir no solo otras texturas a la experiencia de subjetivación del alumnado al que acompañaba Usoa; sino además, a establecer un vínculo distinto entre ambos, contribuyendo a favorecer la agencia de quienes participaban de su elaboración. Una noción de agencia entendida no tanto como una propiedad individual, sino como algo que emergía y circulaba de la propia relación (Foucault, 2012).

Confiábamos que al introducir una experiencia de videoarte experimental, se pudieran crear nuevas vías de comunicación junto a Markel. Un trabajo que en su sencillez consiguiera descentrar nuestra mirada instruida en una única forma de interpretar la realidad; aunque su simple planteamiento, también nos presentara muchos interrogantes. ¿Cuál sería el papel de Markel en su elaboración?, ¿Serviría este dispositivo para favorecer otra forma de relación pedagógica más respetuosa, más atenta en la forma de construir al Otro?, ¿Qué diría el relato de nosotros como educadores, como centro, como compañeros, como institución?, ¿Cómo contribuiría a desplazar nuestra mirada y a elaborar no solo otra narrativa, sino a elaborarla de forma distinta?, ¿De qué manera afectaría la agencia de la imagen en todo lo anterior?.

## **##Fragmento 2 / Hacer uso del poder**

Comenzamos este proyecto sin saber muy bien lo que hacíamos ni lo que queríamos conseguir llevándolo a cabo. Al comienzo se convirtió en simple exploración, en una vía para indagar sobre nuevas formas de relación entre Usoa y Markel. Las grabaciones que salían de la pequeña cámara GoPro que utilizaba Markel se convirtieron en el objeto para mediar sus intercambios, iniciar otros, expresar deseos o explorar el entorno. Según fue avanzando el tiempo la experiencia fue adoptando una forma, aquella de la que carecía en un comienzo. Documentar y narrar la vivencia diaria de Markel se convirtieron en las dos premisas que fijaron el rumbo de este espacio de relación entre ambos.



Y bajo ese propósito es donde comenzamos a toparnos con conflictos a los que no dejamos de mirar de frente, aun desde la duda. Aquellos que bajo nuestra posición y privilegios nos llevaban a preguntarnos si en la elaboración del relato audiovisual no estaríamos construyendo una experiencia sobre el Otro, pero sin el Otro. Recuerdo como en la tentativa por abordar estas cuestiones, me preguntaba junto a Usoa, "¿crees que quedaría como silenciada su historia... si no le das "voz"...?" y Usoa me respondía, "yo creo que sí... He intentado dar "voz" a eso que él no va a decir...".

Una contestación que me lleva a pensar junto a Foucault sobre el papel del poder, también en las relaciones pedagógicas que construimos. Foucault (2012) cuestionaba la hipótesis represiva del poder, entendida como fuerza negativa, siempre exterior a nosotros, que nos prohíbe pensar, hacer o sentir determinadas cuestiones. Según su pensamiento, en vez de hablar de un tipo de poder con "P" mayúscula, de tipo centralista y ejercido por una autoridad individual, prefiere centrarse en el otro tipo de poder con "p" minúscula, en un sentido descentralizado y que adquiere una forma distribuida y reticular.

Bajo esta manera de aproximarse a la noción de poder que propone Foucault, no se quiere decir sin embargo que el poder no se despliegue desde un afuera represivo y que prohíbe; sino que esta clase de explicaciones, resultan insuficientes para poder entender en su totalidad los procesos por los que el poder se ejerce dentro de la modernidad. Las prácticas más efectivas del control se desarrollan normalmente desde esquemas mucho más cotidianos y relacionales. Foucault hablaría de la efectividad de un poder desde las esferas más privadas y reducidas, de un tipo de poder no entendido como cosa, sino más bien como una suerte de ejercicio dentro de las relaciones humanas. En este sentido, Foucault (2000d) sugiere que "the exercise of power is not simply a relationship between "partners," individual or collective; it is a way in which some act on others" (p. 340).

Dentro de las relaciones humanas, tal y como apuntaba Foucault (2000a), cualesquiera que sean, el poder parece estar siempre presente. En las relaciones donde el propósito es intentar dirigir la conducta del otro, el poder posee un carácter móvil, no definitivo y por lo tanto modificable. Para que una relación de poder pueda ser ejercida debe existir al menos cierta forma de libertad dentro de ambas partes.

Una idea a la que Foucault (2012) llega a partir de su obra *La voluntad del saber*, cuando comienza a entender que la hipótesis represiva no era suficiente para comprender las lógicas del poder. Es en ese momento donde plantea que el poder, además de ser represivo también puede poseer un carácter *productivo*, que denomina como *biopoder*. Bajo esta postura, el poder no es algo que se pueda poseer y por lo tanto suponer como una cuestión privada o individual, sino que cabe entenderse más bien como algo que se ejerce; y es por lo tanto, en su ejercicio donde se vislumbra su corporeidad y las múltiples relaciones que se establecen.

El poder con el que contaba Usoa como maestra de Markel, y que ejercía con él, lo hacía de forma consciente. Ese poder no era rechazado por ella, sino que más bien lo utilizaba bajo el deseo de narrar la experiencia de Markel. Un poder no obstante, sometido a su cuestionamiento ético e interrogado bajo las contradicciones que le llevan a querer mostrar la experiencia del Otro, al que paradójicamente se le está colocando bajo una posición subalterna. Lo que a su vez, supone asumir de partida una posición colonizadora, porque, "¿Quién decide sobre lo que es y cuándo se es un (subalterno)? ¿Es solo una cuestión social, económica o geográfica? ¿O tiene que ver con un poseer (o no) un capital social hegemónico?" (Hernández y Sancho, 2018, p. 17).

Pero es desde el conflicto al que lleva colocar al Otro bajo esa determinada posición que quizá esté contribuyendo a reafirmarle como subalterno, donde Usoa busca explorar cuál podría ser el significado de desarrollar una pedagogía del reconocimiento desde posiciones no colonizadoras. Una tentativa a tejer una forma de relación basada en el afecto (en oposición

al racionalismo), el conocimiento (construido de forma conjunta, desde los saberes que surgen de la relación y el intercambio, y contrario al prejuicio racionalista de la generalización) y en el reconocimiento de la legitimidad (entendiendo que el Otro puede pensar sobre sí de forma distinta a lo hegemónico)(Calderón y Calderón, 2016).





### ##Fragmento 3 / Incluir/Excluir

La idea de construir un relato de experiencia, sobre la *experiencia que es del otro*, no es que estuviera exenta de tensiones. La elección de los momentos de grabación, los escenarios, las personas participantes, la secuencias... todo ello comenzaba a formar parte del proceso creativo y de exploración que llevó consigo el desarrollo de la narrativa audiovisual. Sin embargo, no se trataba de dar cuenta solamente de la realidad a la que Markel se enfrenta en su cotidianidad a partir de una visión personal y subjetiva. La cuestión, era también la de generar un saber crítico sobre la diversidad funcional partiendo de la imagen; de tal manera que se activasen conversaciones y nuevas formas de pensar sobre la realidad del centro.

En ese pensar mediado por las distintas visualidades que encerraba el artefacto audiovisual, es donde tengo la oportunidad de conversar junto a las maestras-tutoras de Usoa sobre el devenir del centro. Una escuela que comenzaba hace veinte años a integrar en sus instalaciones a alumnado con diversidad funcional. En sus inicios, la oferta educativa ofrecida se desarrollaba en espacios y dinámicas apartadas de la vida cotidiana del centro, tal y como me comentaban la maestras-tutoras de Usoa. "Llevaban una carga histórica de estar al margen... es decir de compartir pasillo y nada más...". Este alumnado, parafraseando una de las expresiones que utiliza una de las maestras-tutoras, se encontraba en una "isla" excluidos físicamente del resto de alumnado aunque compartieran un mismo edificio.

Lo cierto es que la figura de la "isla" que utilizaba la maestra-tutora me lleva de forma inevitable, a pensar en analogía al modelo de inclusión excluyente al que aludía Foucault (2000c). A través de su trabajo *Los Anormales*, un curso dictado en el Còllege de France, Foucault nos trasladaba a la realidad de Occidente a finales de la Edad Media. En su contenido aborda el lugar que ocupó la lepra y más tarde la peste en esa sociedad.

Durante dicha época del medievo las personas con lepra eran sometidas a determinadas prácticas de poder, expulsándolas físicamente de las murallas que guardaban las ciudades, así como descalificándolas de cualquier tipo de derecho jurídico o político. Una acto de exclusión que derivaba de prácticas negativas del poder y que únicamente buscaban exiliar, negar o rechazar a quienes padecían esta enfermedad. Una forma de acción que aún en la actualidad, apunta Foucault (2000c) estaría siendo ejercida sobre locos, enfermos, criminales, desviados, niños o pobres.

Pero a partir del *modelo de exclusión* del leproso que concluyó a finales del siglo XVII y comienzos del XVIII, hubo un tránsito hacia un *modelo de inclusión* del apestado. Bajo esta distinta forma de control que se ejercía sobre la persona con peste durante el siglo XVIII, el propósito ya no era el de

distanciarle; sino más bien, dejarle aislado en un espacio cerrado pero dentro de la misma ciudad. Su confinamiento en el sitio fijado venía acompañado asimismo de prácticas de análisis y exploración detallada.

Las ciudades en estado de peste se dividían en distritos, y éstos a su vez, en barrios y en calles que quedaban aisladas. "En cada calle había vigilantes; en cada barrio, inspectores; en cada distrito, responsables de distrito; en la ciudad misma, o bien un gobernador nombrado a esos efectos o bien los regidores que, en el momento de la peste, habían recibido un poder complementario" (Foucault, 2000c, p. 52). Toda esa pirámide de poder se encargaba de ejercer una vigilancia ininterrumpida sobre lo que ocurriese en la ciudad; observándolo todo, de tal manera que quedase detallado en grandes registros.

La peste relevó en cierto modo a la lepra como forma de control político, comenzándose a dar una manera de actuar completamente opuesta a lo que ocurría con los leprosos. De hecho, "no se trata de una exclusión, se trata de una cuarentena. No se trata de expulsar sino, al contrario, de establecer, fijar, dar su lugar, asignar sitios, definir presencias, y presencias en una cuadrícula. No rechazo, sino inclusión" (Foucault, 2000c, p. 53). En definitiva, mientras que la forma de reaccionar ante la lepra era negativa, de rechazo y exclusión; en el caso de la peste era más bien positiva, de inclusión y observación constante, formación de saber, y multiplicación de los efectos de poder mediante la acumulación de observaciones y de conocimientos.

Precisamente bajo el modelo de inclusión que describía Foucault, comienzo a encontrar similitudes con las relaciones de poder que se establecen aún hoy en los centros educativos bajo la supuesta idea no de excluir, sino más bien de distribuir las distintas individualidades que guardan. Puede que en ocasiones no exista una expulsión de las personas de los centros, sino más bien una diferenciación mediante mecanismos que permiten distribuir al alumnado en base a unas lógicas de normalidad construidas ficcionalmente.

Con frecuencia, bajo la idea de la inclusión, solamente parece esconderse el deseo de dejar la escuela tal y como está; como diría Skliar (2005), de "agregarle algunas pinceladas de deficiencia, algunos condimentos de alteridad "anormal". Sólo eso, nada más que eso" (p. 41). De hecho, las actuales dinámicas de inclusión se encuentran recreando mecanismos de exclusión educativa que deberían hacer repensar las decisiones, siempre políticas, que se adoptan para poder hacerlas frente (Gentili, 2011). Más aún, en un sistema educativo como es el nuestro donde "se ha perpetuado un patrón estructural de exclusión y segregación educativa discriminatorio, basado en la discapacidad, a través de un modelo médico" (ONU, 2017, p. 17).

Algo que me hace preguntarme acerca del verdadero propósito de las escuelas para que todo su alumnado, sin excepción, pueda adquirir el derecho a ocupar el mismo aula o centro junto al resto de sus compañeros. Si acaso no acaba siendo una tentativa a "normalizar" a cierto alumnado hasta que sus capacidades lo soporten; pero donde no se contempla transformar ninguna de las tecnologías que siguen sosteniendo el mismo tipo de prácticas que segregan, clasifican y discriminan dentro de lo escolar. Quizá no se trate de incluir al diferente sino de crecer en una cultura de centro donde se considere a la "normalidad" un problema, "lo "normal" corporal, lo "normal" de la lengua, lo "normal" del aprendizaje, lo "normal" de la sexualidad, etc." (Skliar, 2005, p. 16), y que por lo tanto, apueste por su desmitificación, contrarrestando así las lógicas de poder que posibilitan el enjuiciamiento permanente de todo aquello que no encaja dentro de esa ficción.

En la búsqueda por un cambio, las maestras responsables de este alumnado comenzaron hace aproximadamente tres años a promover ciertas actividades junto al resto de estudiantes del centro, vinculadas principalmente a las fiestas culturales, el deporte o el comedor, buscando contribuir a un mayor conocimiento mutuo. Bajo esta nueva fórmula de participación, emergieron sin embargo tensiones que no contribuían realmente a su socialización, la cual constituía uno de los principales

propósitos bajo los que se planteó la incorporación del modelo de aulas estables.

En mi visitas al centro, las maestras-tutoras me expresaban que la presencia de su figura como profesoras de Pedagogía Terapéutica (PT) alrededor del alumnado al que atendían, favorecía aun sin deseárselo su exclusión.

este año nos hemos dado cuenta que igual ahí no hacemos socialización, ahí marcamos más la diferencia... porque ahí se ve quién necesita más el apoyo nuestro... quién no lleva el ritmo de los demás niños... por las características de nuestros niños pueden haber una personas con parálisis cerebral que no le funcione la pierna pero que sea tan inteligente como los demás (...) pero con nuestra presencia empezamos a marcar un poco más la diferencia.

La iniciativa por desarrollar una mayor socialización de sus alumnos siempre bajo su figura como PTs presente, trajo consigo efectos que no pudieron anticipar de antemano. En vez de favorecerse la relación y mayores cotas de conocimiento mutuo, solamente se estaba contribuyendo a distanciarles entre ellos. Este nuevo mecanismo de relación que se introdujo dentro de la realidad escolar del centro, no supuso una ruptura respecto a la situación anterior sino que solamente se daba continuidad a las relaciones de poder que contribuían a mantener la distinción entre las diferencias que guarda el centro. Una situación en la que se subrayaba aún más la diferenciación entre aquellos cuerpos señalados por la discapacidad, y los que entraban dentro del criterio de normalidad establecido; una lógica de verdad binaria, en donde la condición de vulnerabilidad en vez de ser asumida como cualidad inherente a todo sujeto, pasaba a ser un atributo exclusivo de una sola parte de la comunidad escolar.

Una de las derivas que adquiere este *régimen de verdad* (Foucault, 2007) que la comunidad acepta y hace funcionar como válido, se encuentra precisamente en el papel que guardan los cuidados. La promoción de un modelo individualista del cuidar ha contribuido a que únicamente determinadas personas, a saber,



los especialistas, asuman la responsabilidad de tener que atender a las necesidades que presentan algunos de los miembros de la comunidad. De este modo, casi sin quererlo se ha ido eximiendo al resto de alumnado y profesorado de su responsabilidad en el cuidado mutuo y en la atención compartida hacia todos los miembros con los que conviven junto a ellos en su experiencia diaria. Los efectos que encierra este discurso tácito dentro de las lógicas institucionales, ha sido la de reforzar una visión marcadamente individualista de los cuidados, contraria a cualquier lógica basada en el compromiso colectivo o comunitario.

La escuela, entendida como institución, ha transformado históricamente lo que es una problemática social en una cuestión individual (H. Giroux, 1992). "Ah! es que está la pt, entonces yo me encargo de los otros" suele ser la expresión que comúnmente escucha Usoa entre el profesorado al entrar al aula ordinaria. A las maestras especialistas se les sigue atribuyendo la responsabilidad de construir formas de convivencia entre las distintas expresiones de la diferencia que encierra el centro. Una deriva en las relaciones de poder que se expresa como si de una cultura de centro se tratase, y donde se asume como posibilidad, el poderse desvincular de la atención a la diversidad que conforma el aula cuando las denominadas especialistas se encuentran presentes. Las lógicas de saber excesivamente biomédicas parecen ser las que dan en cierta manera, cobertura a esta clase de posicionamientos en el aula respecto a la atención de las personas con funcionalidad diversa. Por su parte, Usoa lo atribuye a que la diversidad se presenta como "un problema individual... pero hay muchas cosas que no se pueden sanar... es lo que hay y es lo que hay y ya está... no busques porque no vas a encontrar".

Esta clase de maneras de posicionarse frente a la diversidad del aula encierran un tipo de saber impulsado desde las ciencias médicas y soportado desde determinadas corrientes de la pedagogía, que vinculan discapacidad y enfermedad. Una interpretación que ancla su discurso en el impedimento o en la alteración, en el denominado "*impairment*" que encierra el

cuerpo de la persona con discapacidad. Una lógica que centra su atención en las condiciones materiales que guardan la anatomía o fisiología individual, reforzando en contraposición la idea de un modelo hegemónico de corporalidad, productiva, fuerte, poderosa, sana, resiliente, funcional, capaz, a los que llevan los posicionamientos capacitistas y que asume una única manera funcionalista en la que puedan desarrollarse las sociedades (Taylor, 2011).

Esta manera limitada de interpretar la diferencia de los sujetos que conforman nuestras sociedades, está obviando el impacto que la influencia contextual ejerce sobre el desarrollo individual (Oliver, 2013). Al margen de otras consideraciones, también sobre la propia identidad de quienes son colocados bajo una categoría social que les devalúa y les conduce hacia vías de exclusión y opresión (Calderón y Ruiz, 2014). De hecho, sabemos de la influencia que ejercen en nuestra acciones y formas de interpretar la realidad aquellos que nos rodean, así como los códigos culturales que legitiman. Las relaciones de poder en las que quedamos inmersos poseen un carácter positivo y productivo en tanto que conforman identidades (Foucault, 1999). Cualquier decisión que actúe a favor de la exclusión y subordinación de una parte sobre la otra, estará abocando a la construcción de una identidad estigmatizada (Barton, 2000).





**##Fragmento 4 / Transitar los espacios de saber/poder/subjetividad**

Las grabaciones que se llevaran a cabo se decidió que fueran lo más cercanas posible a la realidad cotidiana que vivía Markel; desde su llegada al centro en ambulancia, hasta su salida del aula estable para volver a casa. Durante los días en los que Usua y Markel compartieron la experiencia de grabación, la relación entre ambos fue adquiriendo progresivamente nuevos matices. El sentido del periodo de prácticas para Usua, no quedó limitado a enseñar unos

contenidos, preparar materiales o acudir a reuniones; también supuso verse interpelada por una acción que estaba contribuyendo a generar nuevos desplazamientos o mudanzas en su forma de concebir al Otro. El desafío, no era solamente el de construir un producto audiovisual, realmente se encontraba en la escucha atenta al deseo y demandas de quien compartía junto a ella el reto por generar un relato.

Sumergirse en el juego de la grabación que precipitaba la cámara, la colocación del dispositivo en el cuerpo de Markel, la experimentación audiovisual u observar la sorpresa en quienes se veían enfocados por el aparato de captura de la videocámara, conseguía activar pensamientos y diálogos imposible de ser generados de otro modo. La cámara, más allá de su esencia material pasaba a convertirse en un agente capaz de construir nuevas conversaciones entre ambos, retando a que se pudieran elaborar otras formas de comunicación que trascendieran la posibilidades que encerraba la tabla de pictogramas que utilizaba Markel.

Al final de cada día debía seleccionarse qué mantener y qué quitar de todos los minutos de grabación. Algo que servía para revivir la experiencia diaria en el centro. Las conversaciones que mantenía personalmente junto a Usoa se movieron entre los afectos que desprendían dichas imágenes, los interrogantes que le presentaba su papel en el centro o incluso, las tensiones que encerraba el intento por generar entre el profesorado otra clase de sensibilidad hacia las diferencias que guarda toda la comunidad escolar.

En la materialidad de los encuentros y cruces de Usoa junto al resto del profesorado de la escuela, es donde fueron manifestándose algunas de las relaciones de poder que condicionaban su tarea educadora. Porque el poder, es lo que produce la realidad, así como los ámbitos de objetos y rituales de verdad; de hecho, cualquier conocimiento o individuo deriva de esa producción (Foucault, 1999). Para Foucault (1980b) pensar en las mecánicas del poder, suponía explorar las formas capilares de su existencia; ahí donde el poder se encuentra con "el núcleo mismo de los individuos, alcanza su cuerpo, se

inserta en sus gestos, sus actitudes, sus discursos, su aprendizaje, su vida cotidiana" (p. 89).

El intento del centro de prácticas de Usoa por construir otro modelo de convivencia y pedagogía bajo un tipo de lógica no excluyente, hacía que surgieran expresiones de poder que condicionasen cualquier cambio. La "cultura del centro" como la denomina Usoa, así como sus sistemas de valores y significados compartidos limitaba la posibilidad de crear otras formas de relación hacia la diferencia. Tal y como afirma Foucault, el poder y el saber se constituyen de manera mutua, de tal manera que no existe una relación de poder sin que exista todo un campo de saber que emerja de ella, así como un campo de saber que no lleve a construir determinadas relaciones de poder. El sujeto que conoce, así como los objetos y modalidades de conocimiento son efectos del poder-saber. Por lo tanto, no es la actividad que desarrolla el sujeto de conocimiento lo que genera un saber, ventajoso o contrario para el poder; sino que más bien, es el poder-saber y todas las luchas y procesos que lo constituyen, quienes determinan las formas y los dominios posibles del conocimiento (Foucault, 1999).

Usoa me hablaba de una realidad de centro donde su profesorado, en especial quienes son responsables del aula estable, expresa encontrarse trabajando bajo unas condiciones materiales, tales como el número de alumnado, los horarios o una lógica de distribución de los espacios que limitan favorecer otra clase de relaciones en el aula. "He comprobado que además de existir muchos vacíos a nivel de recursos, también faltan más personas (...) no es posible que en un tipo de educación que se centra no solo en los procesos de aprendizaje sino también en el cuidado, hayan solamente tres profesionales ocupándose de diez alumnos".

Negar que las condiciones y recursos de trabajo insuficientes no influyan en la construcción de otras formas de relación hacia la diversidad de las personas que forman parte del centro, encerraría una interpretación sesgada de la realidad. Ahora bien, los desafíos que presenta el centro en términos de favorecer otra clase de vínculos o de epistemología

escolar, no parecen limitarse de forma exclusiva a la falta de recursos que guardan las aulas. Los relatos de saber del profesorado también parecen constituirse como una deriva productiva dentro de las relaciones de poder que se generan en el centro. Algunas de las expresiones de ese saber-poder lo encuentra corporeizado Usoa en posicionamientos como los que expresan muchos de los maestros de aula ordinaria y que podrían resumirse bajo afirmaciones como las que le llegaban a Usoa en algunas de sus conversaciones,

Lograr la inclusión del alumnado que se encuentra en nuestra escuela es algo básicamente irrealizable; aunque haya buenos propósitos e intenciones la realidad de cada alumno es distinta, y la escuela no está preparada para darles respuesta. Si en ese proceso por adaptarse a esta realidad lo tienen que pasar mal, es mejor que se queden donde están, queridos, valorados y protagonistas.

El pensamiento de Foucault (2012) apuntaba a un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta. El discurso transporta y produce poder; lo refuerza pero también lo mina, lo expone, lo torna frágil y permite detenerlo. Al escuchar de palabras de Usoa algunas de las expresiones del profesorado del aula ordinaria sobre las posibilidades reales que guarda para ellos la idea de la inclusión, me lleva a lo que afirmaba el informe del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2017). Este trabajo vendría a decir que "la inclusión se entiende entre una gran mayoría del personal docente como un principio, una tendencia o un método pedagógico y no como un derecho" (p. 17). Algo que me hace pensar si la falta de recursos se convierte per se, en un argumento suficiente para dejar de lado el propósito de construir una realidad escolar realmente inclusiva. La exclusión escolar por discapacidad no dejaría de ser una forma de violencia que se ejerce contra la infancia (Ainscow, 2008), del mismo modo que ocurre con otros colectivos por razón de

género, sexo, raza o clase social.

La reivindicación de otra manera de entender las relaciones personales en educación supone a mi modo de ver, subrayar la idea a la que apunta Longmore (2003) cuando expone que los derechos de las personas con diversidad funcional no pasan por la autosuficiencia sino por la autodeterminación, no por la independencia sino por la interdependencia, no por la separación funcional sino por la conexión personal, no por la autonomía física sino por la comunidad humana. Al distanciarnos de esta clase de posturas que persiguen no caer en una cosificación o fetichización del Otro, en el mantenimiento de toda expresión de diferencia y no la de su asimilación, es cuando volvemos cautivo al alumnado de nuestras lógicas normalizadoras.

Al alejarnos de la oportunidad de entender las relaciones educativas como una conversación entre saberes, estamos alentando el desconocimiento y la negación de quien se nos presenta como distinto; contribuyendo a crear una brecha que distinga entre un *ellos* y un *nosotros*. Algunas de las maestras-tutoras de Usoa atribuyen el hecho de que parte del profesorado reúse a que todo el alumnado comparta una misma aula, al sentimiento individual de no disponer de los recursos suficientes. No solo de recursos materiales, sino cognitivos y también quizá emocionales. "Muchos (...) rechazan a este otro tipo de niños (...) aunque yo creo que es más miedo al cómo actuar".

Decía Foucault (2012) que el poder es necesario ser nominalista, porque no puede considerarse una institución como tampoco una estructura; sino más bien, "el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada" (p. 114). La postura por parte del profesorado, alejadas del interés por materializar otra clase de relaciones entre todo su alumnado. Poco sensibles a que puedan mantenerse mayores cotas de conocimiento mutuo, estaba produciendo "*apropiaciones de saber*" (Foucault, 2012) dentro del conjunto del alumnado fuera del aula estable que hacia mostrar expresiones despectivas y de rechazo hacia quienes se encontraban dentro. En la mayoría de



las ocasiones fruto del desconocimiento de una realidad que se les ha forzado a que fuera ajena a sus vidas; porque tal y como me expresaban las maestras-tutoras en mis conversaciones con ellas, "un niño es normal que tenga miedo... si nunca ha tenido una relación con este tipo de niños...".

El poder-saber se convierte en un agente transformador de la vida escolar y de las relaciones que se mantienen respecto a quienes integran su comunidad. Lo que no significa que su desarrollo se constituya en base a determinadas técnicas que la dominan o administran completamente, ya que constantemente se está escapando de ellas (Foucault, 2012). Sin embargo, por qué no pensar en que sean las muestras polimorfas del poder que observamos en los propios estudiantes, en ocasiones de rechazo, de bloqueo o quizá de descalificación, fruto de los discursos que han acabado desliziándose sobre ellos y llegando hasta aquellas conductas tuyas más tenues e individuales, como apuntaría Foucault (2012).





### **##Fragmento 5 / [IN]visibilizarse entre las paredes**

Nos recordaba Foucault (2001) que el espacio servía para diferenciar a los cuerpos. En el transcurso de las grabaciones por las distintas partes del centro nos hicimos más conscientes de ello. A pesar de los intentos por encontrar puntos de encuentro entre todo el alumnado de la escuela, quienes ocupaban el aula estable seguían transitando por circuitos completamente paralelos en la mayoría de las ocasiones.

Era como si existiera un juego de visibilidad/invisibilidad constante hacia este alumnado.

Foucault (1999) sugería que el poder disciplinario se ejerce cuando se hace invisible, pero imponiéndose sobre aquellos a quienes somete a un principio de visibilidad obligatorio. El disciplinamiento supone someter a una visibilidad forzada. El ser visto constantemente, es lo que mantiene en su sometimiento a cada sujeto.

Era evidente el espacio del aula estable, su diferencia respecto al resto. En su ubicación en el pasillo, se encontraba alejada de las demás aulas, pero era a la vez fácilmente distinguible por quienes pasaban sin detenerse frente a ella. La pequeña cartulina a un costado de la puerta señalando "*laguntza gela*" (aula de apoyo) lo hacía más obvio, si cabe. Un espacio, con un sentido cercano de alguna manera, al *panóptico* que describía Foucault (1999) en su libro *Vigilar y Castigar*.

Para Foucault el panóptico suponía el aparato arquitectónico que sirve para mantener y construir una determinada relación de poder, independientemente de quién lo ejerza. Un lugar constantemente visible para quienes observan, cuyo objetivo es la disciplina. Lo que a su vez, le convierte en una máquina para garantizar las relaciones asimétricas, el desequilibrio y la diferencia. "Nada de rejas, ni de cadenas, ni de cerraduras formidables; basta con que las separaciones sean definidas y las aberturas estén bien dispuestas" (Foucault, 1999, p. 187).

Decía Foucault (1999) que "una sujeción real nace mecánicamente de una relación ficticia" (p. 187). En el aula estable no era necesario recurrir a ninguna forma de coerción para producir sobre quienes la habitaban una esencia diferente al resto. La construcción de una determinada identidad bajo un sentido de anormalidad, es producto de la diferenciación a la que somete el propio espacio. Sin intervención por parte de nadie, sin ningún otro mecanismo que el producido por la arquitectura que actúa sobre los cuerpos.

Pero lo cierto es que el juego de visibilidad y vigilancia, al que somete el espacio del aula estable, parece no conducir a nada más que a la exclusión de quienes la ocupan. A pesar de que la idea inicial con la que fue concebida esta

clase de aula fuera la de generar un cambio en la socialización de las personas con diversidad funcional, solamente parece encontrarse limitándola. Contribuyendo a construir la norma corporal que lleva a la diferenciación de una parte del alumnado.

Al ver reflejada la visión de Markel a través de la imagen que captura su cámara, pensamos en la cantidad de pasillos, puertas, ascensores y salas por las que se ve forzado a caminar diariamente con su silla de ruedas. Recorridos paralelos sometidos a una violencia arquitectónica que le distancian de la posibilidad de construir encuentros auténticos junto al resto de compañeros, como Usoa me narraba. "los alumnos con sillas de ruedas tiene que ir por un camino que nadie más coge, donde están obligados a pasar cinco puertas. Además, tiene que subir un ascensor (...) donde prácticamente no entran la sillas". El régimen de racionalidad que guarda según Foucault (1980a) todo modo de organización de los medios persigue alcanzar un fin y contribuye a que determinadas relaciones de poder sigan reforzándose, aun a pesar de los intentos por revertirlas.

En el caso del modelo de aula estable, basada implícitamente bajo una visión excesivamente patologizante de la diferencia, se contribuye a promover una lógica de funcionamiento que marginaliza de la dinámica ordinaria del centro. Y es que esas mismas lógicas que guían la atención a personas con diversidad funcional, llevan necesariamente a reinscribir lo anormal en patológico; convirtiendo a sus cuerpos en superficies de inscripción de las lógicas de saber/poder.

Toda decisión pedagógica en este sentido, legitimada bajo los principios de pragmatismo y eficiencia, son las que en última instancia promueven prácticas de exclusión respecto al grupo ordinario y favorecen visiones excesivamente disciplinarias en la atención a las necesidades que presentan las personas con diversidad funcional.

Bajo el régimen de racionalidad (Foucault, 1980a) que encierra el modelo de aula estable, se está ubicando a

determinado grupo de alumnado dentro de circuitos institucionales con un carácter diferencial, convirtiéndolos en consumidores de toda una serie de prácticas profesionales de tipo compensatorio, que llevan a su exclusión de manera naturalizada y masiva. La espiral de cuidados a los que introducen a las personas con diversidad funcional en el centro, fisioterapia, logopedia, enfermería, etc. racionaliza su vida en la escuela por vías paralelas a las del resto de alumnado con los que comparten el centro. Usosa me aproximaba de la siguiente manera, a las dificultades que le origina al alumnado del aula estable, el verse obligado a tener que transitar entre las dos lógicas de aprendizaje y de atención.

El alumnado tiene que ir al aula ordinaria tres veces por semana, sin embargo Markel no puede cumplirlo por las dificultades que surgen con sus otras actividades y con su horario. Esto acaba por causarle muchos problemas para ir asimilando los contenidos, porque durante la semana el resto del grupo del aula ordinaria continúa avanzando con la unidad didáctica. Por eso, le ocurre muchas veces el presentarse en el aula y no saber lo que van a dar, teniendo que dejar las cosas a medias y sin ninguna coherencia con lo que venía trabajando.

Esta clase de formas de racionalidad en la forma en que se distribuye al alumnado por los distintos espacios, actividades y horarios diferenciados formaría parte de lo que Foucault entiende como parte de los mecanismos del poder. Una relación de poder que de forma positiva y productiva (Foucault, 2012) contribuye a generar identidades. Construyendo cuerpos sujetos a las lógicas del cuidado que les llevan a subrayar su exclusión de la vida ordinaria que viven en su escuela.

Pero frente a ese determinado modelo de relación de poder al que conduce la distribución de los espacios y la exigencia a transitar paralelamente al resto por algunos de ellos; Usosa encuentra en aquellos lugares comunes que comparte su alumnado junto al resto del centro, una oportunidad para originar un acercamiento a la realidad que guardan los Otros. De algún

modo, esos momentos que Usoa intenta cuidar y favorecer, surgen como actos de resistencia ante una lógica de la inclusión que impone el control, distribución y exclusión.

cuando se acercan alumnos... y algún alumno de mi clase estaba haciendo algo que no es común para el resto, yo intentaba explicar con naturalidad qué es lo que estaba haciendo él o cómo se estaba comunicando... cómo funcionaba el (...) al hablar con el resto de los alumnos rompes esa barrera que está creada de antes y ya es como que se van acercando un poco más... porque ya les has dado respuesta a sus preguntas... muchas veces es el miedo, la curiosidad también les mata... entonces quieren saber... creo que los profesores sí que tienen una labor importante en el sentido de intentar normalizar la situación... y de ser tú también simpática con el resto de alumnos también... intentar establecer una relación entre los alumnos y "qué pregunta tienes".

Foucault (1980b) viene a decir que no existen relaciones de poder sin resistencias, y que éstas son más reales y eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder. Cuando Usoa decide utilizar los espacios en común que compartía todo el alumnado, tanto el suyo como aquellos del aula ordinaria, para construir nuevas oportunidades para la conversación y la aproximación a la realidad del Otro, es cuando se producen líneas de fuga con las que expresar la subjetividad individual.

Foucault (1997) habla de no acabar por identificarse con la categorías de identidad marcadas externamente en la medida en que se encuentran dentro de la verdad que es producida por el poder y que por ende, limita las opciones para poder significarse de maneras distintas y creativas. Para Usoa como maestra en prácticas, utilizar las oportunidades que le presenta su práctica en el aula para construir su propio sentido acerca de lo que significa ser maestra de educación especial; supone alejarse de una concepción marcadamente terapéutica que rige la identidad impuesta a la profesión.

Una posición que enlaza con la idea que expone Foucault de que lo importante no sería tanto descubrir lo que somos, entendido como una identidad estable y definitiva, en cierta manera escondida y necesitada de ser descubierta; sino más bien, introducirse en procesos de subjetivación y nuevas formas de ser, formas aún no definidas a priori, que demandan explorar nuevas conexiones políticas que permitan cuestionar el relato hegemónico. Algo que para Usoa suponía interpretar el cambio escolar como la construcción de oportunidades para un diálogo más sincero y honesto entre quienes ocupan un mismo espacio. Una experiencia de reconocimiento hacia los Otros, sin la necesidad de dejarse llevar por taxonomías de la deficiencia o la reclamación de una integración superficial de la persona con diversidad funcional dentro de estructuras que no hacen nada para modificarse y poder acoger a quien pasa a ocuparlas.

Un posicionamiento que enlaza con lo propuesto por Weiss (1999) al subrayar la idea de que la experiencia de corporalidad nunca es una cuestión privada; sino que más bien se trata de una cuestión mediada por la constante interacción con otros cuerpos humanos y no humanos. Una clase de intracción que permite que pensemos en la constante renegociación de la propia corporalidad e imagen personal que construimos en nuestros intercambios diarios con el entorno social y material que nos rodea. Por lo que el contacto y la visibilización de las diferencias de los cuerpos, así como el reconocimiento de las distintas formas de poder existir, parecen convertirse en vías que contribuyen a romper con las situaciones de exclusión, segregación o infantilización a la que suelen quedar sometidos aquellos "diferentes".

Precisamente en la experimentación e imaginación audiovisual por los distintos espacios de la escuela, ha sido el espacio donde poder construir rupturas epistemológicas y una politización de la diversidad de los cuerpos escolarizados. Visibilizando las diferencias y contribuyendo a ser reconocidas las relaciones de poder bajo las que se encuentran cruzadas en la vida escolar. Porque como decía Elisabeth Grosz (1987) si bien el cuerpo es el medio por el cual se difunde el poder,



también es "un objeto potencial de resistencia al poder" (p. 13). Lo corporal conforma un espacio a partir del cual repensar las formas de construcción y reproducción del saber, la clase o la cultura. El cuerpo se convierte así en un dispositivo epistemológico y político capaz de re-escribir las formas de relación coloniales y de subordinación social a las que está sometido. De hecho, la posibilidad de construir una figura subalterna visible demanda nuevas prácticas críticas, así como una forma distinta de intervenir sobre el relato y la historia (Spivak, 2012).

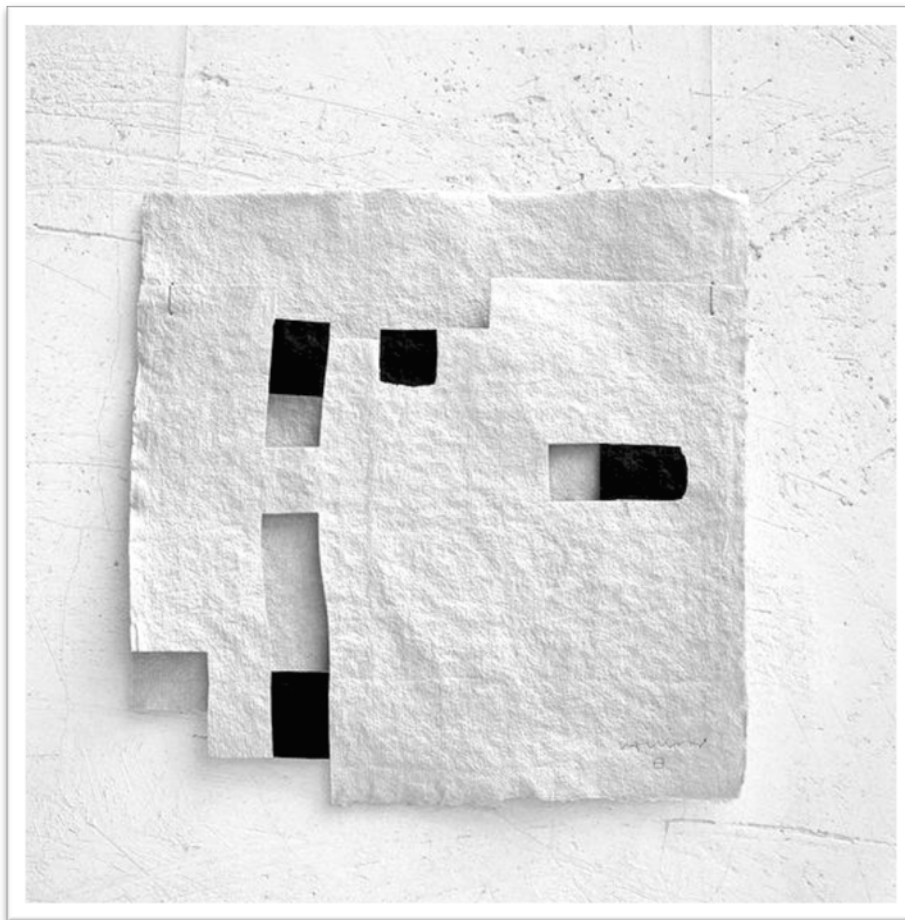








## SEGUNDA PARTE. Significantes flotantes



© *Gravitaciones*. Eduardo Chillida (2005)

El debate contemporáneo en torno a la significación de determinadas nociones dentro de la realidad educativa contemporánea como puedan ser la de *docente*, *profesionalización* o las de *progreso* o *innovación*, entre tantas otras, se encuentran dentro de distintas construcciones discursivas que pugnan por la hegemonía. Todos esos conceptos conforman una suerte de *significantes flotantes*, tomando prestado la terminología de Laclau (2004), en la medida en que se constituyen como elementos discursivos con una naturaleza que es ambigua y polisémica, y que fijan aunque sea parcialmente la cadena significativa.

En la disputa por hegemonizar el discurso, existe un intento para que esos elementos flotantes pasen a formar parte

de una serie de equivalencias que permitan construir *cadena* *significantes*, determinando así la identidad de todos esos componentes discursivos. La tarea de construir esa cadena de significantes he optado por dejarla como una responsabilidad parcial del lector; no obstante, para favorecer su elaboración durante el cuarto capítulo he decidido mostrar algunos de los condicionantes materiales y organizacionales que impone el actual sistema neoliberal dentro del ámbito profesional de la enseñanza. Circunstancias que están contribuyendo a que ciertas concepciones superadas, sigan manteniéndose como hegemónicas debido a intereses políticos y sociales concretos.

Este escenario profesional marcado por el gerencialismo, el exceso de información o la constante renovación, ha hecho que la identidad docente se encuentre en crisis. Por una lado, no parece existir la posibilidad de identificación con el discurso institucional, lo que está derivando en que los docentes solamente intenten adaptarse al contexto; y por otro, la excesiva fragmentación identitaria se encuentra dificultando aportar coherencia a la propia imagen construida. Ante esta situación, la única estrategia que parece encontrar el sujeto contemporáneo para hacer frente a su realidad profesional, es a través de un giro subjetivo y nómada en su posicionamiento.

Ambas nociones, identidad y subjetividad, aluden a distintas dimensiones vinculadas a los procesos de construcción personal de las futuras maestras. No obstante, conforman dos esferas que se ven mutuamente afectadas y que guardan una determinada dialéctica. A lo largo de los capítulos quinto y sexto, he tomado la decisión de mostrar algunas de las principales interpretaciones discursivas que encierran. En cierta manera, elaborando un tipo de aproximación que contribuya a favorecer un léxico común y a comprender mejor los procesos por los que se ven influenciadas las futuras maestras en el momento de hacer frente a la actual realidad profesional.

## CAPÍTULO IV. POST-PROFESIONALISMO

Hargreaves (2000) ubica la profesión docente en un momento histórico que denomina como la era *post-profesional* o *posmoderna*. Según el autor, esta nueva etapa en la que entramos, marcada por el desarrollo tanto económico como comunicacional, ha derivado en una serie de amenazas contra el profesionalismo dentro del sector de la enseñanza. Muchos gobiernos a nivel global han abrazado tan enfáticamente las lógicas neoliberales que las escuelas (al igual que otras instituciones públicas) han pasado a ser gestionadas bajo una perspectiva racionalista de reducción del gasto, búsqueda de la eficiencia y de competencia por los "clientes". Tal y como apunta Merchán (2013) estamos asistiendo a una transformación significativa del mercado laboral que afecta de manera particular a la profesión docente, cuestionando su estatus e identidad profesional. Según el autor Hargreaves (2000), el profesorado junto a sus organizaciones profesionales han pasado a considerarse obstáculos para la mercantilización educativa, promoviéndose cambios legislativos que debilitarían las condiciones de afiliación sindical; lo que ha llevado a restringir el alcance de su toma de decisiones, prescribir programas de estudios centralizados y favorecer los contratos de duración temporal. Todas estas medidas han sido complementadas con un descrédito sistemático del profesorado, poniéndolo en el foco de todos los fallos de la educación pública.

Las lógicas desregularizadas son una realidad creciente dentro del contexto educativo actual donde el profesorado tiene que hacer frente de maneras diversas a las acciones que amenazan con deshacer la profesión, tal y como apunta Svensson (2006). Uno de estas amenazas, atiende al cuestionamiento al que somete el mercado a los campos de conocimiento profesional generado de manera autónoma, subrayando la creciente diversidad y complejidad que encierran nuestras sociedades. Otro elemento, alude a la sustitución del criterio de evaluación interno en favor del criterio generado externamente, como puedan ser los

índices de satisfacción de clientes o las fuentes de financiación privada logradas. La rendición de cuentas y los indicadores de rendimiento se han convertido por su parte en aspectos centrales del profesionalismo contemporáneo (Evetts, 2003). El profesorado está cada vez más sujeto al logro de determinados objetivos, de cara a justificar la inversión de dinero público en escuelas y proyectos. La rendición de cuentas es concebida hoy como una especie de auditoria en donde se requiere que las organizaciones aclaren y maximicen los flujos de ingresos y controlen sus gastos. Un elemento más haría referencia al de "consumidor soberano" que busca alternativas, cuestiona la autoridad de las profesiones y la dependencia construida con los "clientes". Las relaciones entre profesionales y familias o estudiantes se han convertido en prácticamente una relación clientelar, moldeada fuertemente por las experiencias en el uso de la organización.

Esta situación ha derivado en que la profesionalización docente haya llegado a su fin, tal y como asevera el autor Ball (2005). Los intentos por redefinir el profesionalismo dentro de una estructura racional-técnica carecen de sentido, en la medida en que su significado se reduce a la obediencia de las reglas externas y a una forma de rendimiento donde todo se limita a cubrir con los criterios de calidad impuestos. Sin embargo, lo mismo ocurre con el intento por definirla como una práctica ético-cultural, debido entre otros aspectos a las fuerzas que precarizan las condiciones laborales del profesorado y limitan la construcción de su identidad profesional. Las identidades post-profesionales parecen ser muy poderosas pero también muy frágiles, y hay momentos, en que se vuelven incluso insostenibles (Ball, 2003, p. 97).

#### **Escuela, neoliberalismo y sociedad**

Existe una cita de Gramsci en la que dice "la crisis consiste precisamente en el hecho de que lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer: en este interregno se verifican los



fenómenos morbosos más variados" (Gerratana, 1999, p. 37). Esta frase parece adquirir especial sentido dentro del periodo de crisis en el que nos encontramos, tanto en el plano económico, político como en el institucional. El sentimiento generalizado que existe actualmente acerca de que el cambio es imposible, se combina con un cierto anhelo de los periodos de mayor estabilidad. Sin embargo, contrariamente a este aparente estancamiento de la realidad se entrecruzan constantemente una sucesión transformaciones, que sin embargo, no siempre parecen estar jugando en beneficio del bien común.

Tal y como nos recuerdan García y Rendueles (2017) existe hoy un avance del proyecto neoliberal dentro de nuestras sociedades. Su progreso debido originariamente a la ofensiva por el lado de las clases dominantes, después de la oleada de insurrección de 1968 y el inicio de la crisis económica de 1973, puede entenderse como una especie de restauración del capitalismo, tras las políticas alternativas del keynesianismo en la posguerra. Bajo las reglas de juego del sistema neoliberal se favorece sin limitaciones el desarrollo empresarial, apoyando a su vez la protección de la propiedad privada y la liberalización del comercio. El proyecto de mercantilización neoliberal muestra una postura ambivalente entre la intervención del Estado por una parte, y la utilización de herramientas represivas y burocráticas de control, gestión y contención social, por otra.

Las tesis neoliberales sostienen la idea de que el mercado genera una coordinación social más eficaz que la posible organización que desarrolle ninguna institución centralizada. A través del sistema de precios se aportaría información fragmentaria acerca de las preferencias individuales, capaz de agregarse de manera automática y posibilitando el logro de una coordinación y equilibrio social más eficaz que el desarrollado por ninguna otra estructura que lo coordinase. Esta clase de enfoques, subrayan la idea de que vivir dentro de sociedades culturalmente tan diversas como las nuestras reducen las posibilidad de alcanzar consensos amplios; el mercado, surge así como la única alternativa eficaz para preservar la libertad

individual y reducir la conflictividad. La "mano invisible", como señalaba Adam Smith, sería la que dirige la actividad económica en beneficio de la mayoría, de tal modo que la intervención estatal solamente desequilibraría el funcionamiento natural del mercado y la distribución de la riqueza.

Sin embargo, el principal problema que guarda la lógica regulatoria del mercado es que posee esencialmente un carácter no deliberativo. Esto significa que ante cualquier suceso conflictivo que pueda surgir a nivel social, es incapaz de llegar a respuestas consensuadas que contribuyan a favorecer decisiones de mayor progreso moral. En este sentido, parece preocupante cómo el avance del sistema neoliberal está haciendo que la sociedad delegue en el mercado la gestión de ámbitos que por sus características no puede delegarse su coordinación espontánea, sin deliberación democrática. Éste sería el caso de la educación o la sanidad, pilares básicos del denominado *Estado del Bienestar*, en donde la acción política y el escrutinio público se tornan imprescindibles de cara a garantizar medidas que favorezcan el progreso en términos de igualdad y equidad en su acceso.

Sin embargo, nos encontramos con que organismos internacionales como la Comisión Europea continúan subrayando desde hace tiempo el papel que los sistemas educativos y de formación pueden desempeñar en la mejora de la competitividad de los Estados. El trabajo docente se convierte así en el epicentro de todas las miradas como facilitador de las dinámicas neoliberales y conservadoras que estos organismos promueven de una manera tan enfática. Tal y como apunta Hirt (2001), el aparato escolar está llamado a servir más y mejor a la competición económica de tres formas: formando más adecuadamente al trabajador, educando y estimulando al consumidor y por fin, abriéndose él mismo a la conquista de los mercados. Esta clase de uniones entre escuela y economía, parecen realizarse tanto en el plano de los métodos (prácticas pedagógicas y de gestión) que se están abriendo camino en los

contextos de enseñanza actuales, como en los contenidos que se enseñan.

Los sistemas de planificación curricular están contribuyendo a legitimar el nuevo orden neoliberal a través de la selección de los contenidos educativos que se ha comenzado a favorecer (Brunet y Pizzi, 2011). El neoconservadurismo nos empuja a retomar lo que se denomina como "conocimiento real", dejando de lado todo el saber popular que se encuentra organizado alrededor de la vida de las clases más desaventajadas de nuestra sociedad (Apple, 2001). Supone la promoción de lo que De Sousa Santos (2010) denominaría como *pensamiento abismal*, o lo que es lo mismo, el acto por el cual determinadas experiencias, actores y saberes se consideran como visibles, inteligibles o útiles, y otros por el contrario, pasarían a ser invisibles, ininteligibles, olvidados o peligrosos.

Esta tentativa por homogeneizar y llevar enfoques empresariales a distintas dimensiones de la educación, ha llegado también a la formación del profesorado en donde se observa cómo gradualmente se favorece la promoción entre los futuros docentes de determinadas habilidades y maneras de interpretar el conocimiento (Apple, 2001). Algunas de estas presiones que ejerce el sistema neoliberal sobre la formación del futuro profesorado aluden al tratamiento del docente como técnico, la comprensión de la calidad docente basada exclusivamente en las evidencias y en lo cuantificable, o la reducción del periodo de formación universitaria (C. Sleeter, 2008). Por su parte, el autor Zeichner (2010) apunta también en la misma dirección subrayando el impacto de las derivas neoliberales en la formación de maestras. A este respecto, Zeichner, señala ciertas alternativas formativas que comienzan a diseñarse en la realidad de Estados Unidos, como la denominada "*learn while you earn*"; basada en la oferta a docentes aún en formación de la opción de hacerse pleno cargo de la enseñanza de un clase, sin haber concluido aún su periodo de preparación inicial. Dos de los elementos que subraya además el autor, aluden al acusado recorte de fondos dentro de las

instituciones públicas de enseñanza y al excesivo nivel de burocratización de la profesión.

A luz de los hechos, pareciera como si el neoliberalismo nos hubiera limitado nuestra capacidad para imaginar una noción de agencia tanto individual como colectiva. Sin embargo, existen determinados autores como Giroux (2005) que nos recuerda como la posibilidad de ser sujetos con capacidad para tomar decisiones, supone algo imprescindible de cara a reclamar una democracia sustantiva o ser capaces de vislumbrar las condiciones económicas, culturales y políticas necesarias para el desarrollo dentro de una esfera pública global. Las instituciones públicas, los espacios y los bienes comunes deberían ser valorados como el resultado de luchas democráticas a favor de la sostenibilidad futuro del sistema y una distribución equitativa de la riqueza, los recursos y el poder.

Estos nuevos tiempos parecen demandar políticas globales donde se articulen la pedagogía, las alianzas internacionales y las nuevas formas de solidaridad para que tanto educadores como el resto de ciudadanos se capaciten para imaginar otros posibles escenarios (H. A. Giroux, 2005). Y es que tal y como apunta García y Rendueles (2017) "el neoliberalismo plantea un nuevo campo de juego, más que el fin de la historia" (p. 255). Cualquier efecto de los marcos teóricos o políticas de desarrollo educativo, parecen depender de la utilización específica que se realice en cada uno de sus contextos.

#### **Fuerzas materiales de la desprofesionalización**

A lo largo de las siguientes líneas resumo las características que mayor incidencia están teniendo en las formas de organización de las políticas educativas y el desarrollo profesional del profesorado dentro del marco actual. Podría decirse que muchas las dimensiones que recojo a continuación, aportan una serie de datos que contribuyen a entender la realidad material que encierra el desarrollo profesional dentro de la enseñanza.

A este respecto, una de las dimensiones que mayor peso están teniendo en la desprofesionalización del sector educativo, ha estado influenciada por lo que ha venido a denominarse la nueva gestión pública *-new public management-*. Aproximadamente dentro del último tramo del siglo veinte, este mecanismo para administrar las instituciones ha conseguido reestructurar la organización y la cultura de los servicios públicos. El objetivo que se persigue es el de introducir y consolidar las dinámicas del mercado dentro del sector educativo, lo que supone una de las nuevas características básicas de la privatización encubierta (Ball y Youdell, 2008).

Tres de las características que inspiran esta nuevas formas de gestión pública (I. M. García, 2007) están basadas por un lado, en las *reformas dentro de la estructura organizativa* (privatizaciones, contrataciones externas, competencia, controles estrictos), la *racionalización normativa y cultural* (reducción de la burocracia y sus normas de actuación; simplificación de la estructura jerárquica; Perfeccionamiento de los mecanismos de motivación, vinculados a sistemas de control) y por último, en la *transparencia* (procesos de rendición de cuentas y herramientas de control vinculadas al ejercicio de las responsabilidades).

### ***Políticas educativas***

Cuando hablamos del tipo de políticas educativas que han dirigido los sistemas educativos durante las últimas cuatro décadas, es necesario hacer referencia a las "olas" o tendencias que han ido marcando la agenda de gestión de los diferentes países a nivel global (Bolívar, 2007, 2010). Un breve repaso respecto a las diferentes directrices políticas de mejora de la educación, nos lleva a considerar los años setenta como un periodo marcado por un cierto optimismo en el que hubo una apuesta explícita por la promoción de proyectos innovadores. Una década posterior, ahora con políticas centralizadas de tipo *top-down* (arriba-abajo) más propias de gobiernos conservadores, no parece lograrse grandes avances en

la mejora de la educación. Esta situación de estancamiento, supuso el acicate para el impulso de una "segunda ola" caracterizada por la reestructuración organizativa, en donde se delegaba la mejora educativa en la propia escuela y en la profesionalización docente. En la actualidad, estamos inmersos aparentemente en una "tercera ola" en donde el acento se ha puesto en el aprendizaje del propio alumnado y el rendimiento escolar, asumiendo estas variables como necesarias para conseguir la calidad educativa.

Bajo la orientación que adopta este nuevo contexto y dentro de los límites del ámbito estatal, parece que nos encontremos bajo la disyuntiva que subrayó Rowan (1990) respecto a las derivas que pueden adoptar las políticas de mejora educativas que promueven los gobiernos y el diseño organizativo de los centros escolares. Estas alternativas aluden a las opciones de "control" frente a la de "compromiso". Por una parte, la deriva del *control* conceptualiza la enseñanza como un tecnología rutinaria donde las estrategias basadas en el control mediante normas y la burocratización servirían para lograr la eficacia de los centros educativos. Por el contrario, la opción basada en el *compromiso* entendería la enseñanza como una tecnología compleja y no rutinaria. Bajo esta última perspectiva, la escuela se entiende como una comunidad profesional de aprendizaje con un carácter más autónomo, que le permite promover acciones comprometidas, colaborativas y que revisa reflexivamente sus propias acciones.

La tendencia conservadora de los últimos años en el gobierno de España, siguiendo determinadas recomendaciones internacionales, parece haber emprendido un camino que se decanta por una mayor autonomía pedagógica de los centros en lo que se refiere a su modelo de gestión técnica, pasando finalmente a controlar sus resultados. La agenda global para la educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), propuso ya desde el año 1995 estos modelos de gestión descentralizados dentro del ámbito público y que además se orientaran a los resultados. La autonomía del centro se entiende hoy con una clara orientación al rendimiento de

cuentas (*accountability*) y establecimiento de estándares. De hecho, esta clase de enfoques está incrementando consecuentemente la presión de los centros por lograr un mayor rendimiento escolar y su competencia para hacerse con más cupo de alumnado.

Este modelo de gestión que favorece una aparente incremento en la capacidad de decisión de los centros, parece sin embargo, no servir para una mayor democratización e implicación de la comunidad educativa. Por una parte, existe una supuesta descentralización e independencia en las decisiones de gestión del centro que sin embargo, no llega a ser real debido a que la atención se centra excesivamente en los resultados obtenidos a través de un enfoque clientelar, una jerarquización de centros y la utilización de pruebas estandarizadas. El principio de eficacia convierte cualquier decisión político-educativa en una cuestión puramente administrativa y técnica basada en el criterio científico-experto. No es extraño observar de hecho, el valor que adquieren en la nuevas formas de dirección gubernamental, ciertas organizaciones internacionales como la OCDE, el Banco Mundial o la UNESCO que apuestan fuertemente por esta clase de enfoques.

Algunos de los dispositivos que se promocionan como forma de control del rendimiento del alumnado son las pruebas normativas realizadas de manera externa a los centros. La escuela, a través de esta clase de dispositivos parece encontrarse cada vez más inmersa en un espacio sobre-regulado, dependiente de los criterios establecidos externamente. Tal y como nos recuerda Ball (2016), la generalización de la performatividad de las prácticas a las que impulsan las reformas educativas neoliberales está favoreciendo formas problemáticas de relación de poder con el Estado.

Existe una extensa literatura en torno a las consecuencias que trae consigo el desarrollo de evaluaciones basadas en criterios normativos y estandarizados en educación (Gorur, 2014; McNeil, 2000; Sacks, 1999; Swope y Miner, 2000). Entre los efectos perjudiciales que esa literatura viene a subrayar

en relación a la desprofesionalización del papel docente se encontrarían los siguientes aspectos:

Por una parte, impera el desarrollo de planteamientos curriculares cerrados y estrategias de enseñanza limitadas a las necesidades formativas que más interesa a los gobiernos estatales. Cualquier tipo de enseñanza queda condicionada por lo tanto, a su practicidad para cubrir satisfactoriamente con los criterios de evaluación que se marcan externamente. La significatividad que para los estudiantes pudiera guardar los planteamientos didácticos relacionados con su realidad más cercana, quedan relegados a un segundo plano al promoverse trabajar contenidos cada vez más desvinculados de sus contextos.

Otra de las cuestiones alude al recelo y temor que la comunidad docente mantiene con las administraciones a través de esta clase de estrategias evaluativas. La figura sancionadora y amenazante que adquiere la administración hace que cualquier voz o perspectiva educativa que no se alinee con la visión institucional hegemónica se oculte o se tienda a disimular. Las prácticas escolares pasarían a adquirir así una lógica administrativa; es decir, estructuradas desde la burocratización, jerarquización y homogeneización (J. I. Rivas, 2016).

Existe por otra parte, una vuelta a la desatención y el silenciamiento de las culturas sociales minoritarias. En la medida en que se promueven la desconexión entre los conocimientos personales y sociales, y el conocimiento escolar, la reflexión crítica queda apartada de las aulas. El cuestionamiento de los intereses que guarda todo conocimiento, forma de relación e institución queda marginado por la necesidad de adecuarse a los tests de control de estándares.

Otra de las derivas que trae consigo la utilización de estos tests se encuentra precisamente en el cuestionamiento de su utilidad dentro de contextos de mayor diversidad socio-económica, ya que no llegarían a adecuarse a sus características de partida. Este hecho, lleva por lo tanto a que sus resultados queden sesgados por cuestiones relacionadas



a las particularidades de cada contexto donde se aplican. El riesgo que poseen estas medidas para ser instrumentalizadas (Gorur, 2014) y extraer conclusiones erróneas es tan alto, que podría llegar incluso a favorecer que la calificación obtenida por los escolares permitiese realizar comparaciones entre centros y jerarquizarlos en función de su rendimiento. Esta clase escenarios jugaría en contra de las escuelas peor puntuadas y que por lo tanto más recursos precisan, ya sea por la tipología que guarda su alumnado, la realidad socio-económica donde se ubican, etc. dificultando su acceso a cualquier ayuda y obstaculizando así su mejora. Por lo tanto, la calidad de los centros como la de su profesorado puede verse juzgada precipitadamente, sin tomar en cuenta muchas otras variables y sesgos contextuales que podrían enturbiar los resultados que arrojan dichas pruebas.

Finalmente, parece lógico pensar que al igual que lleva ocurriendo durante décadas en el sistema educativo norteamericano, la orientación del profesorado a la preparación de su alumnado para el rendimiento en esta clase de pruebas estandarizadas, pudiera incidir negativamente en su identidad docente, impulsando un profundo sentimiento de desprofesionalización y abandono de la profesión (Clandinin, Downey, y Huber, 2009).

### ***Privatización y mercantilización educativa***

Dentro del plano estatal, dos de los factores económicos que vienen marcando desde comienzos de la crisis nuestra realidad educativa han sido por un lado, la progresiva reducción del gasto público en educación, así como las diferencias observadas en la contribución que realiza la escuela pública y la escuela concertada-privada en favor de la igualdad y equidad educativa.

A raíz de la crisis económica, el gasto público en educación ha ido progresivamente decreciendo de 51.716 millones de euros el año 2008 a 44.847 millones de euros el 2014, repuntando hasta los 46.649 millones en el 2015, tal y como

indican las últimas cifras del Ministerio de Educación (2017). De manera inversamente proporcional a la inversión pública en educación, las familias han incrementado anualmente su gasto en servicios educativos a centros, academias y clases particulares. Los datos indican que el gasto familiar ha crecido de 8.729 millones de euros en 2008 a una estimación de 11.863 millones en el año 2015.

Otros de los gastos relacionados con los servicios complementarios en educación tales como los servicios de comedor o transporte, también se han visto reducidos dentro de la escuela pública. Por enunciar algunos datos, el número de comedores escolares desde el curso 2008/09 al curso 2013/14 ha pasado de 5.541 a 5.215 millones en la Educación Primaria. Una situación similar ocurre con los servicios de transporte escolar, habiéndose reducido de 2.947 a 2.697. Una circunstancia que supone una devaluación de la oferta asistencial de las escuelas de carácter público.

Tal y como apunta Díez (2014b) con respecto a las últimas políticas impulsadas por determinados gobiernos conservadores de diferentes comunidades autónomas del estado, la mayor parte de los nuevos centros educativos se están poniendo en manos de la enseñanza privada y concertada. Los continuos recortes económicos que experimenta la enseñanza, especialmente de titularidad pública, parecen abocar a un progresivo deterioro de la calidad y equidad en la educación.

Por otra parte, en los últimos años la inversión en centros de titularidad concertada-privada ha crecido de forma gradual desde el 2002 hasta el año 2009, habiendo aumentado un total de 68.1 puntos, con una disminución a partir de 2010, siendo la diferencia de 62.8 puntos en 2012 (Ministerio de Educación, 2015). En ese mismo año 2012 el gasto público en la enseñanza privada-concertada ascendió a 5.705,8 millones de euros lo que supone el 14,2% del gasto público en educación. En suma, el dinero público destinado a la educación concertada ha subido un 43% tomando en cuenta el periodo comprendido entre 2004 a 2014.

Una primera lectura respecto a los datos de financiación en base a titularidad de los centros, vendría a reflejar que la escuela concertada percibe un menor gasto público y también por alumno que en la escuela pública. Algunas de las cuestiones que caracterizaría a los centros de titularidad privada-concertada es su menor ratio docente-alumno, así como el menor salario medio de su profesorado, aún trabajando mayor número de horas que en la escuela pública; lo que invita a considerarlos centros educativos de mayor eficiencia dentro del sector educativo. No obstante, un análisis más sosegado nos lleva a descubrir que dimensiones como el nivel socioeconómico del alumnado que acude a cada tipo de escuela, su localización geográfica y territorial, así como las necesidades educativas que presentan influyen sensiblemente el tipo de recursos que requieren ambos tipos de centros. Este punto de partida dificulta sensiblemente realizar cualquier comparación razonable entre ambos y por lo tanto, poder establecer dotaciones igualitarias y equitativas sin atender a esta circunstancia.

A modo de ejemplo, Gurrutxaga y Unceta (2010) tomando por caso la realidad educativa del País Vasco señalan que las escuelas concertadas se ubican en mayor medida en zonas urbanas y poseen mayor número de alumnado, capitalizando así mayor cantidad de recursos educativos. Sin embargo, en su dotación no se consideran la menor necesidad de servicios educativos complementarios y de orientación pedagógica que requiere su alumnado al encontrarse en entornos más favorecidos socioeconómicamente, ni tampoco su número más reducido de alumnado con especiales necesidades.

A pesar de la mengua de recursos que se encuentran viviendo los centros de la educación pública, su contribución a la acogida de población inmigrante, la escolarización del alumnado más desfavorecido socioeconómicamente o de colectivos con necesidades educativas especiales es marcadamente superior a las del sector concertado-privado (Gurrutxaga y Unceta, 2010). Este hecho vuelve a abrir dos antiguos debates, por un lado, en cuanto al dinero que deberían percibir ambos sistemas

educativos y las responsabilidades y deberes que por tanto deben asumir; y por otro, la discusión de fondo en torno al significado de los principios de derecho a la educación y de libertad de enseñanza que origina en la década de los 80 la creación de estos sistemas escolares diferenciados, justificada por la motivación de suplir la fragmentación y la falta de cobertura educativa que vivía dicha época.

Además del impacto que ejerce la reducción del gasto público en educación y las acciones en favor de la valorización del sector privado, existe también otro grupo de factores que está favoreciendo la liberación del sector.

### ***Condiciones de acceso***

En lo que respecta al sistema educativo español, en los últimos 50 años aproximadamente, se ha pasado por ocho leyes educativas que a pesar de introducir continuos cambios legislativos, la mayor parte de las veces superficiales respecto a las anteriores, y múltiples contradicciones durante su desarrollo, no han acabado por incidir significativamente ni en los resultados académicos del alumnado, ni en la mejora de la acción educativa del conjunto del profesorado. Toda una suerte de reformas legislativas que es muy probable que no hayan cumplido su propósito debido entre otros motivos, a su falta de sintonía con las culturas escolares (Tiana, 2016).

Una de las consecuencias a la que conduce dicho torbellino legislativo en el actual panorama educativo, ha sido un cierto sentimiento de alienación laboral así como un aumento de la inseguridad del profesorado principiante que se incorpora a la profesión. Bajo una realidad laboral inmersa en reformas educativas continuadas resulta difícil que el docente recién incorporado al ámbito laboral entienda lo que puede o no puede hacer, e incluso se anime a desarrollar sus propias ideas (Sancho, 2015).

Otra de las circunstancias laborales presentes viene marcada por la necesidad de que el profesorado principiante que comienza su trayecto profesional, necesite mostrar un alto

grado de disponibilidad y predisposición a desplazarse por diferentes puntos de su geografía. Esta situación supone que muchos docentes lleguen a ejercer simultáneamente en más de un centro a la vez, y a recorrer buena parte de las escuelas de su territorio en un solo año. Además, se asume la flexibilidad laboral del profesorado que comienza en la profesión para ejercer cualquier tipo de tarea y roles, aun estando alejadas de su capacitación o experiencia para poder desempeñarlas con garantías. Un ejemplo de esto es el profesorado que habiendo firmado un contrato a media jornada, se le asigna cumplir con el rol de tutor. Sería conveniente no pasar por alto las consecuencias que esta situación de inestabilidad y constante incertidumbre pueden acarrear en la identidad de los docentes, en su compromiso hacia la profesión y el grado de responsabilidad que puedan y deseen asumir.

#### ***Inexistencia de la carrera docente***

En la actualidad existe un profundo problema dentro del cuerpo de docentes en relación a su perfeccionamiento durante el desarrollo de su recorrido profesional. La carencia de mecanismos de supervisión del desempeño del profesorado deriva en muchas ocasiones en su estancamiento y en el desarrollo de prácticas rutinarias. El rendimiento individual del profesorado carece a día de hoy de ningún sistema de seguimiento para favorecer su mejora.

Otra de las circunstancias que hay que añadir a la falta de seguimiento del desempeño docente, se encuentra en relación a sus salarios. La profesión de maestro o maestra de la educación pública posee en la actualidad honorarios más altos si los comparamos con otras profesiones de la administración. Esta circunstancia es aún más evidente respecto a las cantidades salariales que comienza a percibir el profesorado principiante, ya desde el comienzo de su vida laboral. Sin embargo, más allá de los incrementos monetarios que por antigüedad van adquiriéndose, actualmente se carece de ningún tipo de incentivo salarial, así como de ningún otro tipo que

les movilice a la mejora profesional.

A esta situación se le suma la falta de oportunidades que el profesorado posee durante su periodo de vida laboral para desarrollar una carrera docente. Por lo tanto, independientemente de cuál sea su implicación, formación y calidad en el desempeño, las condiciones laborales como salariales continuarán siendo las mismas desde el inicio hasta el final de su trayectoria profesional. Tal realidad laboral puede llegar a frenar el desarrollo profesional y traer como consecuencia en los docentes de mayor experiencia que se generen inercias conformistas y de estancamiento.

Lo cierto es que de las únicas estrategias que se han ideado para promover la mejora de lo "malos" docentes han venido impulsadas por ciertas dinámicas de gestión emergentes basadas en las políticas de estándares. Sin embargo, existen numerosos estudios que subrayan que no afectarían a los "buenos" profesores ya que les acabaría empujando a acomodarse y a trabajar determinados contenidos curriculares, empleando exclusivamente aquellas metodologías que mejor contribuyen a que su alumnado pueda pasar satisfactoriamente dichas pruebas estandarizadas de evaluación.

#### **Un docente nuevo**

El neoliberalismo parece demandar un "hombre [docente] nuevo" engendrado desde su propio presente, que no haya sido reclamado por ninguna causa o legado de tipo histórico ni tampoco simbólico. Y es que tal y como apuntan Laval y Dardot (2013), el neoliberalismo más que una ideología o una política económica es una forma de racionalidad, que además de organizar la acción de los gobernantes, también estructura la conducta de los propios gobernados. Lo cierto es que los dirigentes que con mayor énfasis protagonizaron la defensa de las tesis neoliberales de la década de los ochenta, tales como Reagan o Margaret Thatcher, también lo entendieron así; de hecho, fue la gobernante británica, quien pronunció aquella expresión

"*economics are the method: the object is to change the soul*" (Butt, 1981). Bajo esta afirmación se encontraba la tesis de su proyecto político que apuntaba claramente hacia la construcción de un determinado modelo de sociedad y de sujeto, que hiciera que las lógicas del sistema neoliberal se introdujeran en lo más profundo de la piel de las personas.

La globalización neoliberal capitalista parece no solo destruir los derechos sociales, sino que nos fuerza a desarrollar un determinado modo de vida y de relacionarnos, de alguna manera, una forma de comprender el mundo en el que vivimos y crear un imaginario social, en definitiva, un tipo de subjetividad (Díez, 2014a). Esta clase de posiciones a las que somete la lógica neoliberal, lleva a todos los sujetos sociales a asumir una forma de comportamiento donde lo que prime deba ser el interés personal. A los sujetos se les empuja a afianzar una subjetividad próxima a la concepción clásica del *homo economicus* del siglo XVIII, tendente a asumir riesgos pero siempre de una forma prudente a través del cálculo de costes y beneficios. Bajo esta perspectiva, las personas parecen convertirse en una suerte de *empresario de sí mismos*, como apuntaba Foucault (2007), obligados a vivir una vida bajo un desequilibrio constante, de lucha diaria y sin descanso para superar cualquier obstáculo que pueda intercederse en el logro de su bienestar individual.

El sujeto ha pasado a encontrar en su propio deseo la fuerza que lo moviliza para seguir con su explotación. Si bien la subjetividad deseante, tal y como apunta J. E. Ema (2009), puede oponerse a determinadas formas de coerción, también es un vehículo de dominación y sujeción. La búsqueda incansable por el éxito individual requiere que cada individuo asuma la responsabilidad de soportar las consecuencias de su propio fracaso personal. Una vez se acepta entrar en esta lógica de coacción auto infligida, la protesta carece de todo sentido ya que el propio sujeto lleva a cabo lo que de él se espera. Bajo esta forma de relación, cualidades como la generosidad, la solidaridad o el compromiso, todas ellas relacionadas con el desarrollo de vínculos sociales duraderos se resienten. Por el

contrario, emergen otro tipo de características personales como puedan ser la tendencia a desarrollar diferentes formas de individualismo (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler, y Tipton, 1985), el desapego o la desproporcionada flexibilidad laboral.

La influencia que ejerce la razón neoliberal sobre las formas de construir lazos sociales y de producir subjetividades (Ema, 2008), nos empuja a entrar en una lógica de la competición más propia del mundo empresarial. Tenti Fanfani (2003) sugiere que el *habitus capitalista* contemporáneo ya no es producto de ninguna intencionalidad, sino más bien, consecuencia del sistema en el que nos encontramos inmersos y estructura la forma en que establecemos relaciones. Este tipo de *habitus* supone una nueva forma de comportarse, sentir y construir significados, que resulta lógica bajo la estructura social y económica en la que nos desarrollamos como ciudadanos y profesionales dentro de nuestros ámbitos de desarrollo laboral.

Concretamente si hablamos de la enseñanza, parece estar surgiendo también una suerte de "docente nuevo" modelado por las motivaciones del proyecto neoliberal. Esta nueva identidad profesional se constituye bajo un renovado orden moral de las organizaciones escolares y la sociedad, que resulta beneficioso para el sistema económico neoliberal (Davies y Bansel, 2007). La realidad profesional para la que deben prepararse los futuros docentes es cada vez más precaria, por lo que necesitan aprender a afrontar los periodos frecuentes de inactividad laboral, en los que se les empuja al reciclaje de sus competencias profesionales. La emergencia de nuevos paradigmas como el aprendizaje a lo largo de la vida (*life long learning*) o el "*emprendizaje*", son algunas de las estrategias que se promueven de cara a ahondar en la flexibilidad individual requerida por los mercados. Este tipo de discurso que incita a la constante renovación, encierra sin embargo, toda una serie de mitos represores como apunta la autora que Ellsworth (1989), que solamente harían perpetuar las relaciones de poder y dependencia con el sistema de mercado.



El nuevo docente se está viendo empujado a construir una determinada identidad profesional a la que el autor Sachs (2001) denomina como *empresarial*, la cual se identificaría con un tipo de profesorado eficiente, responsable y que rinde las cuentas de su trabajo. Este perfil de profesorado demostraría cumplir con los imperativos de las políticas impuestas y con un tipo de enseñanza evaluada de forma externa mediante indicadores de calidad. La expresión identitaria de este profesorado se caracteriza por ser individualista, controladora y reguladora, definida externamente y dirigida por normas que le son ajenas. El compromiso al que atiende la identidad empresarial, es producto del gerencialismo y la performatividad, así como de la tecnificación de la labor docente al que empujan la reformas educativas actuales. Tal y como añadirían Ball y Olmedo (2013), bajo la lógica neoliberal se necesita de este nuevo tipo de identidad docente construida dentro de una lógica de la competición.

Las circunstancias que encierran esta realidad, colocan a la formación inicial del profesorado bajo una nueva disyuntiva, tal y como sugieren Díez, Rodríguez y Mallo (2014). Por un lado, la sociedad le requiere que prepare a futuros docentes en valores como la justicia, respeto, igualdad, solidaridad, etc. para que puedan desarrollarse plenamente y así hacer progresar a la sociedad en términos éticos y morales. Sin embargo, por otro lado, a la formación inicial también se le encomienda la tarea de formar a los estudiantes para insertarse en un mercado laboral, marcado por valores como la competitividad, el afán de lucro, o el interés individualista, completamente antagonistas a los que deberían desarrollar. Es bajo ese marco donde surge el principal dilema al alumnado que persigue el "éxito social" ya que decidirse por los valores éticos y justos difícilmente le permitirán triunfar en el actual modelo capitalista.

El impacto que los cambios de tipo social, cultural, político y económico están teniendo en las identidades del futuro profesorado han comenzando a ser más cada vez más palpables. De hecho, Rivas (2014) señala la influencia que la moral neoliberal está ejerciendo en la construcción de un tipo

de identidad dentro de los futuros docentes en formación, caracterizada por el pensamiento práctico y cortoplacista en las finalidades sociales, culturales y políticas que se persiguen en la educación, así como un cierto activismo hacia el desarrollo de un conocimiento parcializado guiado exclusivamente por el currículum.

La creciente hegemonía del discurso neoliberal dentro de la educación está contribuyendo a respaldar lo que Ball (2005) denomina el *post-profesionalismo* o lo que es lo mismo, un tipo de perfil docente que relega su tarea a una simple forma de desempeño (rendimiento), en la que la práctica profesional se reduce a cumplir una serie de sentencias fijas e impuestas de manera ajena. En este sentido Clarke y Moore (2013) nos recuerda como la *ética de la singularidad* parece ser la única vía por la que los discursos de estandarización de los docentes basados en su instrumentalización, el pragmatismo y utilitarismo pueden ser anulados. La alternativa se encontraría en el desarrollo de otro tipo de construcción identitaria que permitiera hablar sobre el deseo y la pasión, así como de interpretar al profesorado como sujetos capaces de construir una realidad social distinta.

## CAPÍTULO V. IDENTIDAD DOCENTE

Las reformas educativas desarrolladas por los gobiernos durante los últimos cincuenta años han puesto de relieve la dificultad que encierra el cambio en las representaciones y formas de interpretar ciertas nociones que guardan consigo los docentes, tales como la noción de infancia, qué es enseñar y aprender, o incluso acerca de lo que representa la evaluación educativa (Sarason, 1990). Una dificultad fruto posiblemente de la forma en la que los gobiernos conciben la identidad profesional del profesorado, muy alejada de la manera en la que se representan a sí mismos, e instrumentalizada para el beneficio propio tal y como apunta el autor Dillabough (1999)

this more general view of 'professional identity' is characterized in terms of the teacher's 'rational' capacity to 'behave competently' in the name of student achievement, and social and economic change [3]. This conception tends to be defined in terms of the instrumentality of the teacher as reform agent and his/her role in subverting personal interests (e.g. political concerns, personal wisdom) to accord with objective standards of practice. (p. 375).

Estas creencias y representaciones que mantienen los docentes sobre sí mismos, se han mostrado altamente influyentes sobre la manera en que después actúan dentro de su propia labor educativa tal y como señala Watson (2006)

The importance of the concept of professional identity lies in the assumption that who we think we are influences what we do, i.e. there is a link between professional identity and professional action (in a sense, professional action is doing professional identity). (p. 510).

Todos estos motivos han derivado dentro del campo de la investigación en un creciente interés por investigar cómo los docentes construyen y negocian su identidad y sus múltiples posicionamientos, desarrollándose como un campo de estudio

diferenciado a lo largo aproximadamente de las dos últimas décadas (Bolívar, Fernández, y Molina, 2005; Connelly y Clandinin, 1999; Day, Kington, Stobart, y Sammons, 2006; Sfard y Prusak, 2005). Esta creciente motivación por profundizar en la identidad docente ha supuesto una diversificación de los ámbitos de interés dentro de la investigación.

En una investigación desarrollada por los autores Beijaard, Meijer y Verloop (2004) señalaban que la investigación sobre la identidad profesional se ha centrado en torno a tres ámbitos. Por una lado, se encontrarían los estudios en torno a la formación de la identidad profesional; por otra parte, se distinguen investigaciones centradas en la identificación de las características que encierran la identidad profesional de los docentes; y por último, existen estudios en los que la identidad profesional es representada por las propias historias de vida de los docentes.

Otro tipo de investigaciones han puesto de relieve el peso que adquieren las experiencias de construcción de la identidad en el compromiso desarrollado, así como en la implicación con prácticas docentes innovadoras (Burn, 2007; Day, Sammons, Stobart, y Kington, 2007; Dillabough, 1999). El análisis de las biografías docentes se han utilizado también para explorar la manera en que los docentes se ven a sí mismos como profesionales dentro de sus contextos laborales, tras reformas en las políticas educativas (Clandinin, Huber, Huber, y Murphy, 2006; SØreide, 2006; Thomas, 2003).

Bajo la perspectiva que han adoptado determinados estudios en España, Países Bajos y Estados Unidos, la investigación se ha ocupado del papel que adquiere la reflexión del docente como manera de desarrollar teorías sobre la construcción de la identidad profesional (Alsup, 2006; Beijaard, Verloop, y Vermunt, 2000; Burn, 2007; Mena, Sánchez, y Tillema, 2008). Otro tipo de abordajes dentro del ámbito de la investigación se han centrado en la influencia que han tenido las políticas educativas desarrolladas sobre la identidad del profesorado. Esta última perspectiva ha puesto de relieve la importancia que adquiere la investigación sobre la identidad profesional del

profesorado de cara a justificar los cambios en las políticas educativas, mostrar los desafíos a los que se enfrenta el profesorado y la escuela contemporánea y explorar el compromiso desarrollado ante el nuevo tipo de demandas e iniciativas (Barrett, 2005; Dahlgren y Chiriac, 2009; Day, Elliot, y Kington, 2005).

#### De la identidad a las identidades

La construcción de la identidad profesional parece encontrarse en uno de los momentos de mayor complejidad. Las visiones sobre el concepto de identidad se han ido ampliando y enriqueciendo debido al carácter híbrido, complejo y progresivamente multicultural que guardan nuestras realidades. Esta circunstancia ha hecho que ocurra un tránsito conceptual desde las posturas teóricas de tipo más bien esencialistas, basadas en una concepción de la identidad como entidad única y cerrada, hacia posiciones construccionistas que anticipan un tipo de identidad fragmentaria e híbrida. Este cambio de rumbo promovido principalmente por las tesis post-estructuralistas, parece haber apostado todo a las posiciones que se contraponen a las visiones más sólidas de la identidad, reforzando la idea de la multiplicidad y negando incluso en ocasiones, cualquier resquicio cultural o histórico.

Con respecto a los discursos que abogan por una visión más de tipo unitaria y continua, la identidad se ha entendido como algo inmutable y alejado de todo control del sujeto. Esta interpretación se apoya en la idea de *sujeto de la ilustración* propuesta por Hall (2010), que concebía a la identidad como una entidad única y estable, que posee la capacidad para la razón y que es de alguna manera transmitida y heredada culturalmente a través del tiempo.

El sujeto de la Ilustración estaba basado en una concepción del sujeto humano como individuo totalmente centrado y unificado, dotado de las capacidades de razón, consciencia y acción, cuyo "centro" consistía de un núcleo

interior que emergía por primera vez con el nacimiento del sujeto y se desplegaba junto a éste, permaneciendo esencialmente igual –continuo o idéntico a sí mismo– a lo largo de la existencia del individuo. El centro esencial del ser era la identidad de una persona. Tengo más que decir sobre esto dentro de un momento, pero se puede apreciar que se trata de una concepción muy “individualista” del sujeto y “su” identidad “de él” (pues los sujetos de la Ilustración usualmente se describieron como masculinos). (p. 364).

Asimismo, a raíz de la complejidad creciente de la realidad moderna y una mayor aceptación de las tesis que apuntaban a la dependencia social del sujeto para construir significados, valores y símbolos, el autor Hall propuso la noción de *sujeto sociológico*. Esta perspectiva asume que la identidad se construye en la interacción entre el yo y la sociedad. No obstante, el sujeto continúa manteniendo su “verdadero yo” pero éste se forma y modifica de manera inevitable por la influencia de las culturas e identidades que ofrece el mundo exterior.

En línea con esta última forma de interpretación, Gee (2001) sugiere que la identidad supone ser reconocido como un determinado tipo de persona dentro de una realidad. A este respecto, el autor señala también la progresiva consideración que han tenido los otros en la construcción que hacemos de quiénes somos. Tal y como apunta el autor Gee, nuestra identidad vendría condicionada por nuestra posición social (*identidad institucional*), el reconocimiento que los demás hacen de nuestros logros personales (*identidad discursiva*) e incluso por el tipo de experiencias que desarrollamos dentro de nuestros grupos de influencia (*identidad de afinidad*). A pesar de dicha multiplicidad, dichas identidades no se encontrarían separadas sino más bien relacionadas en forma complejas.

En cuanto a la *identidad institucional*, especialmente valorada en las sociedades modernas, se toma en consideración la posición social que ocupa la persona dentro de su

institución. En este caso, la identidad se construye a partir del conjunto de leyes, normas, tradiciones o principios que permiten que se atribuya a cada persona una serie de responsabilidades y derechos dentro de una determinada jerarquía.

Por su parte la *identidad discursiva* es aquella construida a partir del diálogo y la interacción con otros. En este caso la construcción de la identidad no depende de una institución que atribuye un determinado estatus, sino que son las propias personas que conforman la sociedad quienes a través de sus discursos elaboran la identidad de los demás. Para la sociedad moderna es necesario conseguir el reconocimiento de la identidad a través de la interacción y dar sentido a lo que significa por ejemplo ser hombre, mujer, trabajador o profesional. La propuesta de este enfoque supuso un dilema en la medida en que no se necesitaba de ninguna institución o autoridad que suscribiera la identidad individual.

Finalmente, el autor Gee denomina *identidad de afinidad* a la perspectiva de la identidad que es construida a partir de los grupos afines, y conformada a partir del conjunto de experiencias y prácticas en las que estamos involucrados. En este caso, la identidad no se constituye a partir del estatus que aporta la institución, tampoco a través del discurso de otras personas, sino por la participación en las prácticas específicas con los grupos con los que se guarda relación.

A pesar de estas formas distintas de entender la identidad, Gee (2001) al igual que Hall, sugiere que todos poseemos una especie de identidad nuclear *-core identity-* que se mantiene estable entre los diferentes contextos donde nos desarrollamos.

Finalmente, dentro del debate teórico contemporáneo entorno a la identidad, parece existir un cierto consenso entre las teorías culturales y sociales en conceptualizar la identidad como una entidad múltiple y discontinua, no siempre unificada en torno a un "yo" coherente (Hall, 2010). La posmodernidad, tal y como nos recuerda Gergen (1992), está modificando las visiones que poseemos acerca de nosotros

mismos, actualizando nuestra propia identidad e incluso contribuyendo al surgimiento de otras nuevas. La creciente diversidad de la población, así como los rápidos cambios tecnológicos están aumentando la comunicación con personas de otros países, así como la posibilidad de crear otras formas de representación. Dentro de este nuevo marco hemos pasado a construir una imagen progresivamente más compleja acerca de nosotros mismos, trayendo voces que armonizan con las nuestras así como otras que nos son ajenas (Gergen, 1992). La cantidad de relaciones a las que estamos vinculados ha derivado en que exista una fragmentación de la identidad donde desaparecen unas características fijas que no permitan clasificarla ni categorizarla, asumiéndola cambiante a lo largo del tiempo y siempre vinculada a grupos sociales y contextos concretos en los que nos desarrollamos.

la saturación social acarrea un menoscabo general de la premisa sobre la existencia de un yo verdadero y reconocible. En tanto vamos absorbiendo múltiples voces, comprobamos que cada "verdad" se ve relativizada por nuestra conciencia simultánea de otras opciones no menos imperiosas. Llegamos a percatarnos de que cada verdad sobre nosotros mismos es una construcción momentánea, válida sólo para una época o espacio de tiempo determinados y en la trama de ciertas relaciones (Gergen, 1992, p. 37).

La idea de la identidad como poco transparente y problemática, pero también como algo nunca acabado definitivamente y que requiere ser revisada es a lo que apunta Hall (2003) cuando sugiere que

Perhaps instead of thinking of identity as an already accomplished fact, which the new cultural practices then represent, we should think, instead, of identity as a 'production', which is never complete, always in process, and always constituted within, not outside, representation. (p. 222).



A este respecto, la mayoría de los autores entienden la constitución de la identidad profesional como un proceso en curso donde se van integrando otras dimensiones personales. De hecho, el autor Day (2002) sugiere que las experiencias y sucesos de la esfera personal del profesorado influyen y condicionan frecuentemente su desempeño profesional. Las identidades docentes parecen configurarse por lo tanto como un conjunto de elementos biográficos, personales, culturales así como de influencia social y valores institucionales que es posible modificarlos en función de las circunstancias que encierra cada realidad (Day, 2006). La consideración de la identidad del profesorado como singular y no problemática (Weber y Mitchell, 1995) parece ser una forma de interpretación poco ajustada a la realidad. Este hecho ha llevado a considerar borrosos los límites que existen entre la identidad profesional y personal (Akkerman y Meijer, 2011), mostrándose parte de una identidad común.

#### **La cuestión de la identificación**

La identificación, señala el autor Hall (1996a), ha pasado a ser uno de los conceptos menos comprendidos y casi tan tramposo como el de la identidad, debido principalmente a las dificultades que encierra al intentar ser definido. Tanto el repertorio discursivo común como el desarrollado dentro del ámbito del psicoanálisis, contribuyen a construir algunos de sus posibles significados, aunque nunca parecen quedar limitados a ninguno de los dos.

Desde una aproximación simple al concepto, la identificación implica asumir que poseemos un determinado origen común, o tal vez algunas características compartidas con determinadas personas o grupos, o incluso con algún ideal. Un enfoque más elaborado y menos determinista que el anterior, lo aportarían las interpretaciones discursivas o narrativas del concepto. Bajo esta otra perspectiva, la identificación pasaría a considerarse como algo en constante evolución y cambio, con

capacidad para poder ser siempre modificada en su relación contingente con el exterior. Las identificaciones, tal y como sugiere Butler (2002), "nunca se hacen o se alcanzan simple o definitivamente; se las constituye, se las combate y se las negocia insistentemente" (p. 122). La identificación supone así, "un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción. Siempre hay «demasiada» o «demasiado poca»: una sobredeterminación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad" (Hall, 1996a, p. 15).

Desde los discursos del psicoanálisis también se ha abordado la cuestión de la identificación. Una aproximación freudiana interpretaría la identificación como el proceso a partir del cual se constituye y se transforma el sujeto, asimilando o apropiándose, de aspectos, atributos o rasgos de los seres humanos de su entorno (Roudinesco y Plon, 2008). Desde los aparatos teóricos de Lacan y Deleuze, se apunta a "cómo el sujeto se halla determinado por innumerables trazos de identificación colectiva autorizados por aquél que ocupa la posición de ideal en el sistema de producción-reproducción social" (González de Araújo, 2009, p. 47). Esta perspectiva interpretativa subraya la idea del Otro simbólico para poder fijar el universo de sentido dentro de lo social y así poder construir referencias y garantizar los nexos identificatorios entre los distintos sujetos.

La constitución de la identidad requiere de la relación con ese Otro que necesariamente será distinto a lo que uno es y que se ha venido a denominar como el *exterior constitutivo* (Butler, 2002). Durante la construcción de las identidades existirán puntos de identificación con una norma o colectividad empeñada en hegemonizar su discurso a favor de determinados propósitos políticos. La identificación con esas construcciones discursivas, con esos *significantes* utilizando el lenguaje lacaniano, supone el proceso subjetivo a través del cual la falta constitutiva del sujeto intenta ser colmada (González de Araújo, 2009).

No obstante, la realidad social contemporánea parece estar sumida en una suerte de crisis de sentido que adolece de significaciones compartidas. Esta situación de falta de referentes e identificaciones colectivas, ha supuesto un terreno propicio para que un capitalismo esquizoide (Deleuze y Guattari, 1987) articule los procesos políticos de la identificación desde un ideal basado en la búsqueda desmedida del placer, el consumo y los procesos de atomización social con individuos socialmente desvinculados y sin una necesidad de arraigo ni compromiso estable. Un sistema que hegemoniza un discurso donde "las necesidades políticas de la sociedad se convierten en necesidades y aspiraciones individuales, (y) donde su satisfacción promueve los negocios y el bienestar general, y la totalidad parece tener el aspecto mismo de la Razón" (Marcuse, 1994, p. 19). Una cuestión que deriva en el deseo por parte del sistema de forzar la identificación del individuo con el discurso establecido por su sociedad y su modelo único de existencia.

### **Sobre la construcción de las identidades**

#### **Narración e identidad**

Nuestra experiencia y los sucesos que nos acontecen en la vida los organizamos de una forma esencialmente narrativa (Bruner, 1991). Las narrativas constituyen en buena medida la realidad humana y la forma en la que estamos en el mundo (Sparkes y Smith, 2008), se convierten así en recursos socioculturalmente compartidos que nos ayudan a dirigir nuestras acciones. Tal y como sugiere Kuhn (1995) narrar nuestras experiencias pasadas supone una oportunidad clave en la conformación de nuestra identidad. Dichas narrativas de identidad se encuentran así conformadas tanto por lo que queda fuera del relato (ya sea olvidado o reprimido) como por lo que realmente se ha contado.

Giddens (2002) plantea la construcción de la identidad como la tentativa individual por elaborar de manera reflexiva

una narrativa que nos permita profundizar en la comprensión de nosotros, y desarrollar así un mayor control sobre nuestra propia vida y la incertidumbre que encierra el futuro. De una forma similar se pronuncia el autor Bauman (2005), al plantear que la identidad supone una constante re-escritura del *self*.

Holstein y Gubrium (2000, p. 104) sugieren que la práctica narrativa se encuentra en el corazón de la construcción del yo. No obstante, existen diferentes maneras de entender el proceso de elaboración narrativa como forma de construir significados. A este respecto, Sparkes y Smith (2008) proponen la diferenciación entre el constructivismo narrativo (*narrative constructivism*) y el construccionismo narrativo (*narrative constructionism*). En cuanto al constructivismo narrativo, sugieren que las narrativas y las historias de vida de las personas están psicossocial e intersubjetivamente elaboradas, sin embargo el énfasis se pone en la experiencia individual y el compromiso activo en el proceso de construcción personal. El principal interés se halla en la experiencia interior de las personas y en los procesos psicológicos individuales que despliegan dentro de la interacción social. Por otra parte, el construccionismo narrativo subraya el papel de las narrativas como el vehículo a través del cual se articula nuestro mundo, la vida y uno mismo dentro del ámbito de las relaciones sociales. En comparación con la anterior perspectiva individualizada y psicológica que aporta el constructivismo narrativo, en el caso del construccionismo se enfatiza el aspecto relacional y de acción social discursiva.

La esencia narrativa de nuestro yo o de nuestra identidad no se describe, sino que se crea en el proceso de contar historias (Pérez-Samaniego, Devís-Devís, Smith, y Sparkes, 2011). Ricoeur (1996) desecha la idea de identidad como algo previamente constituido, sino que subraya su entidad dinámica y en constante transformación, resultado por otra parte de un proceso de elaboración.

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario:

comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (Ricoeur, 1996, p. 147).

La identidad narrativa es el resultado de las historias contadas por y acerca de esa persona, historias que por otra parte siempre están abiertas a revisión. La identidad se expresa por medio de dichas construcciones discursivas donde los sujetos descubren paulatinamente su posición, en un determinado momento, frente a una determinada realidad. La secuencia narrativa de una vida contribuye de esta manera a entender lo que es una persona (Ricoeur, 1995).

La historia narrada dice el quién de la acción. La identidad del quién no es, pues, ella misma más que una identidad narrativa. Sin el recurso de la narración, el problema de la identidad personal está, en efecto, condenado a una antinomia sin solución: o bien se piensa un sujeto idéntico a sí mismo en la diversidad de sus estados, o bien se sostiene [...] que este sujeto no es sino una ilusión sustancialista. (p. 28).

### **Cultura e identidad**

Tal y como afirma Hall (1996a) las narrativas se construyen dentro del discurso y no fuera de él, por lo tanto, es necesario considerarlas siempre dentro de un marco histórico e institucional específico así como bajo prácticas discursivas y enunciativas concretas. La construcción de la identidad se desarrolla a partir de la experiencia individual del sujeto, marcada por su historia personal y geografía social donde se sitúa (Giddens, 1995).

Rodgers y Scott (2008) subrayan la idea de que el desarrollo de la identidad es dependiente del contexto donde estamos inmersos. El escenario que nos rodea configura inevitablemente la manera en la que nos concebimos a nosotros

mismos y en cómo el resto de personas nos reconoce como un cierto tipo de persona o incluso como varios a la vez (Gee, 2001). Los múltiples espacios donde nos desarrollamos llevan a construir relaciones que muestran aspectos de nosotros. Dentro de los ámbitos educativos, cuestiones como el ambiente escolar, la naturaleza de nuestros estudiantes, el resto de profesorado con los que colaboramos y la relación con la administración puede influenciar la manera en cómo se configura nuestra identidad profesional (Beauchamp y Thomas, 2009).

Asumir la identidad como una dimensión social e histórica supone reconocer su carácter de productora y producida (Torres, 2006). Por una parte, la identidad se construye a partir de las dinámicas sociales y culturales que la condicionan y por otra, llega a estructurar dichos procesos sociales, transformándolos y abriendo la posibilidad para el desarrollo histórico. La identidad, tal y como afirma Giménez (2004) resulta en última instancia de la interiorización de una determinada matriz cultural. Las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella (Hall, 1996a). Este hecho lleva a admitir que "el significado «positivo» de cualquier término –y con ello su «identidad»– sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, (...)" (p.18).

Moore (2008) apunta a que la identidad se constituye a partir de la actividad y la participación dentro de las realidades en las que nos desenvolvemos y explica nuestros posicionamientos en las interacciones diarias. Desde el enfoque de la *identidad posicional* se muestra nuestro sentido de posición social dentro de un contexto determinado en el que nos desarrollamos e interactuamos. Sin embargo, las identidades tal y como nos recuerda Hall (1996b) "emergen en el juego de modalidades específicas de poder y por ello, parecen interpretarse más bien como producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente construida" (p. 18). En este sentido, el propio sujeto parece configurarse también dentro de las formas propias de conocimiento, lenguaje, prácticas, relaciones sociales y

valores de su propio contexto donde se modela el desarrollo identitario.

## CAPÍTULO VI. SUBJETIVIDAD

En la actualidad parece haber emergido un interés renovado por profundizar en el papel que lo subjetivo posee en la constitución de las esferas sociales e individuales. Tal y como señala el autor Torres (2006) bajo esta creciente motivación por explorar la subjetividad parecen confluír al menos dos procesos. Por un lado, existen nuevas dinámicas preocupadas por el reconocimiento de las identidades de tipo étnico, sexual, de género y generacionales, nuevos movimientos culturales, el impacto de los efectos simbólicos de las tecnologías digitales, así como las consecuencias de la globalización y las migraciones internacionales. Por el otro lado, se encontraría un cierto agotamiento de las ciencias sociales clásicas y determinados abordajes de investigación que parecen no ser adecuados para profundizar en la complejidad de la experiencia individual, así como en la nuevas dinámicas sociales en las que estamos inmersos.

Bajo el marco de este renovado interés por el papel de la subjetividad, existe a nivel conceptual una cierta utilización indiscriminada de ciertos términos que a pesar de guardar relación, aluden a cuestiones distintas. Si bien es cierto que determinados autores utilizan los conceptos de subjetividad e identidad de manera indistinta, entendiéndolos como una suerte de estado natural que nos es dado, comparto con Celia Amorós (2005) la necesidad de realizar una demarcación entre ambos.

En la medida en que de ordinario la palabra «identidad» se usa como sinónimo de «subjetividad», asumimos que el uso que hacemos aquí de ambos términos es en alguna medida estipulativo. «La libertad, decía Jean Paul Sartre en Saint Genet, es lo que nosotros hacemos de lo que han hecho de nosotros». La identidad tiene mucho que ver con «lo que han hecho de nosotros»: connota pasado, determinación adscriptiva. La subjetividad, que viene a identificarse con la libertad, con lo que hacemos de aquello que nos ha venido dado, connota futuro, proyecto, elección. (p. 230).



Bajo el esquema de pensamiento de Rosi Braidotti (2000) la identidad mantendría un vínculo privilegiado con los procesos inconscientes, mientras que la subjetividad política sería más bien una posición consciente y deliberada. El deseo inconsciente y la elección voluntaria no tendrían por qué coincidir necesariamente.

Por su parte, el autor Hall (1996a) señala que la identidad es de alguna manera la sutura o adhesión temporal de la subjetividad y las posiciones discursivas, y aporta una aclaración velada entre ambos conceptos:

me he apropiado del término identidad de una forma que, sin duda, no es compartida por muchos y tal vez no sea bien entendida. Uso «identidad» para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse». De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas. (p. 20).

La noción de subjetividad encierra la consideración del individuo como proceso, como movimiento de construcción de sí mismo a partir del reconocimiento, la tensión y la lucha contra las circunstancias que lo rodean (Torres, 2006). Las subjetividades individuales se enmarcan siempre en contextos socioculturales, sociohistóricos y sociopolíticos que contribuyen a la constitución como sujeto y a cómo definirse (Moore, 2012). La noción de subjetividad atribuye así, un enfoque emancipador y activo al proceso desde el cual definimos nuestra identidad y nuestra pertenencia colectiva (Torres, 2000). En palabras de Braidotti (2000, p. 115) la adquisición de la subjetividad supone una forma de autorización o autoridad para ejercer ciertas prácticas, cruzado por determinadas circunstancias materiales (institucionales) y discursivas

(simbólicas), y cuyo objetivo es positivo en la medida en que da lugar a formas de empoderamiento y regulación.

Fernando Hernández (2007) a su vez, se aproxima a la noción de subjetividad desde al menos cuatro posiciones lo que permite así interpretar las experiencias de subjetivización:

- La subjetividad como posibilidad de reconocimiento de quien se es y de (la) autorización para seguir siendo y para ser más, a partir del espacio de autoconstrucción que se hace posible.
- La subjetividad como la constitución de maneras y sentidos de ser.
- La subjetividad como un núcleo de mi (la) búsqueda personal.
- Como una búsqueda a través de un caminar entre los demás orientado por el deseo de ser más allá de sí, o como un estar siendo entre los demás hacia aquella (o aquél) que deseo ser.

La subjetividad, según del autor Torres (2006), cumpliría por un lado una función cognitiva, pues como esquema referencial ofrece la posibilidad de construir la realidad. Una función práctica, ya que desde ella los sujetos pueden orientar y elaborar su propia experiencia. Y por último, una función identitaria, ya que aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos llegan a definir su propia identidad y sus pertenencias sociales.

### **Sujeto y subjetivación**

La categoría de *sujeto*, según Balibar (2014), se encontraría gobernada por una especie de juego de palabras *objetivo* que deviene de la propia historia de la lengua y las instituciones. Si bien la noción misma de *sujeto* habría permitido a la filosofía moderna pensar y designar la *libertad originaria* del ser humano, también sirvió para aludir a la forma histórica de supresión o limitación de la libertad a la que denominamos como *sujeción*.

nosotros traducimos como *sujeto*, la noción neutral, impersonal de un *subjectum*, esto es, de una sustancia individual o de un sustrato material de propiedades; pero *también* traducimos como *sujeto* la noción personal de un *subjectus*: un término jurídico y político que refiere a la sujeción o sumisión, es decir, el hecho de que una persona humana (genérico) ya sea hombre, mujer o niño está sujeto a una autoridad de un poder superior más o menos absoluta, más o menos legítima, por ejemplo: de un "soberano". Este ser soberano puede ser otro humano o un supra-humano, o un soberano "interior" o inclusive una simple ley trascendente e impersonal (Balibar, 2014).

Dentro del estudio sobre la distintas formas de subjetivación, Foucault (1999) mantuvo una postura crítica respecto a la concepción de un sujeto consciente. Su perspectiva aporta una visión contraria a la de subjetivación como proceso emancipatorio, concibiendo al individuo como el resultado de un saber, unas técnicas y unos discursos que se forman y entrelazan con las formas de castigo y que permitirían determinar su conducta. El sujeto disciplinado es producto por tanto del sometimiento a los dispositivos del poder que califican, clasifican y sancionan los cuerpos y llevan a una normalización de las subjetividades.

Además de representar un sujeto resultado de las tecnologías productivas, simbólicas y de poder, Foucault (2008) en su trabajo también ahonda sobre las diferentes formas en las que los sujetos han desarrollado un saber de *sí mismos*. Este saber no supondría un valor dado, sino más bien un "juego de verdad" que se relaciona con determinadas técnicas para que los individuos realicen una comprensión de sí mismos. Estas técnicas entendidas como *tecnologías del yo* permiten de forma individual o con ayuda de los demás, llegar a influir sobre su propio cuerpo, pensamientos o cualquier otra dimensión del ser, permitiéndoles su transformación. El desarrollo de estas tecnologías las vincula a las formas en la que los individuos realizan un *cuidado de sí*. La perspectiva abierta por Foucault

supuso una forma distinta de aproximarse a la cuestión de la sujeción y por tanto, de las formas de subjetivación, a partir de otras maneras de gobierno en las que el individuo se construye y modifica por sí mismo.

No obstante, las lecturas críticas acerca del trabajo desarrollado por Foucault, apuntan a un análisis excesivamente subordinado al poder de las estrategias de producción histórico-culturales en la constitución de las subjetividades. Bajo este tipo de lecturas, solamente sería posible situar al sujeto en una especie de juego binario de dominación y emancipación (Araujo y Martuccelli, 2010). En línea con esta última postura, Balibar (2014) aporta su perspectiva en cuanto a la comprensión de cómo se constituyen las subjetividades, estableciendo la relación de *Individuo y Ciudadano*. Bajo este modo de interpretar la subjetividad, el individuo dejaría de ser un sujeto *-subjectus-* de la ley o fuerzas que le gobiernan cuando pasa a ser responsable de "hacer la ley", de constituirla y hacerla válida. El individuo en cuanto que ciudadano, se hace responsable por tanto de las consecuencias que acarrea implementar o no una determinada ley.

Por tanto, abolir el principio de sujeción, el ser sujetos, trae consigo la conquista de la ciudadanía política (Balibar, 2014), convirtiéndose en el resultado de una liberación o de una forma de emancipación; sin embargo, nadie puede ser liberado por otros, aunque tampoco lo puedan ser sin los otros. Tal y como plantea Rancière (2000b) la subjetivación es la formación de un "uno" que no es un yo sino la relación de un yo con otro. Según el autor, la emancipación nunca es la simple afirmación de una identidad, siempre es el rechazo de la identidad dada por un otro, dada por el orden dominante. Asimismo, la emancipación supone una demostración y una demostración siempre supone un otro, incluso si ese otro rechaza la evidencia o el argumento.

### Sujeto nómada

El aporte de las perspectivas post-estructuralistas ha sido la de trascender una visión esencialmente binaria de la realidad y las identidades. Derrida (1989) apunta a que los sistemas de pensamiento encierran relaciones de poder que nos llevan a actuar más allá de nuestra voluntad, lo que nos conduce al desarrollo de esta forma dual de pensamiento dentro de nuestras sociedades. Precisamente se trata de esta incapacidad de los enfoques de interpretación de la realidad más rígidos y hegemónicos para reconocer otro tipo de identidades, lo que ha puesto de manifiesto una crisis del sujeto.

Las perspectivas contemporáneas de pensamiento basadas en un sentido reticular y fragmentario de las identidades, apuestan por una ruptura con los esquemas de pensamiento poco flexibles. Solamente a través de esta clase de aproximaciones es posible entender las formas de identidad que se encuentran en mitad *-in between-*, alejadas del discurso hegemónico. La deconstrucción de nuestra forma de pensamiento binario es lo que nos llevará inevitablemente a un mejor entendimiento de la diversidad de nuestra realidad humana y social (Derrida, 1989).

En la actualidad son los movimientos políticos que reivindican la diversidad de género (colectivos como el de Lesbianas, Gays, Bisexuales y personas Transexuales), distintos enfoques intelectuales y activistas como los Feministas o perspectivas de estudio postcolonialistas, los que han cuestionado con mayor tenacidad la categorización social rígida a la que aboca nuestra sociedad de consumo y realidades culturales. La necesidad de promover otro modelo de subjetividad es lo que ha llevado a que determinados autores apostaran por distintos espacios teóricos y reflexivos que permitieran desterrar del pensamiento hegemónico los modos socialmente codificados de pensamiento y conducta.

En este sentido, Braidotti (2000) a través del concepto de "políticas de la subjetividad" alude a las formas en las que se constituyen las subjetividades, entendidas éstas como formas de

autorización o autoridad para ejercer determinadas prácticas; lo que recoge tanto acciones materiales como discursivas que permiten a los sujetos situarse y regularse. Debido a que el sujeto unitario se encuentra siempre a merced de presiones que lo conducen en distintas dimensiones, en ocasiones contradictorias ya que nada está previamente trazado, Braidotti (2009) aborda la noción de subjetividad desde una perspectiva nómada y fragmentada. No obstante, esta perspectiva se muestra funcional, coherente y responsable debido a su carácter encarnado favoreciendo así el desarrollo de acciones de tipo ético y político.

El nomadismo nos invita a entender al sujeto nómada como una entidad libre y en continua construcción de sí mismo que intenta alejarse de los atavismos, transitando por caminos problemáticos e inseguros (Fernández, 2010). Kaplan (1996) apunta que "the nomad represents a subject position that offers an idealized model of movement based on perpetual displacement" (p. 66). Los nómadas tal y como afirma Deleuze (1996a) "son un devenir y no forman parte de la historia: excluidos de ella, se metamorfosean para reaparecer de otro modo, bajo formas inesperadas, en las líneas de fuga del campo social" (p. 217). Para la autora Braidotti (2000) el sujeto nómada adopta una conciencia crítica y una posición epistemológica en movimiento capaz de trascender determinados dualismos conceptuales. El sujeto nómada, según la autora, traza itinerarios intelectuales así como existenciales, desdibujando fronteras pero asumiendo responsablemente las circunstancias que encierra el periodo histórico por donde transita.

#### **Nomadismo y Geofilosofía**

A lo largo de los siguientes fragmentos recupero algunas de las nociones que conforman la perspectiva geofilosófica y que he ido utilizado durante la elaboración de los diferentes apartados de este proyecto. Deleuze y Guattari (2004b) a través de su obra *Mil mesetas*, desarrollan la conceptualización de toda una serie nociones vinculadas a la geografía y que nos

evocan, en forma de metáfora, las tensiones emergentes dentro de las relaciones de poder.

Para pensar en cómo nos construimos profesionalmente como docentes bajo los parámetros de realidad contemporáneos, entiendo que podría ser de utilidad crear anclajes conceptuales junto al léxico geofilosófico. Volver a pensar en cómo se conforman nuestras subjetividades en relación a las nociones de Deleuze y Guattari quizá nos permita multiplicar las lecturas respecto al ensamblaje material de cuerpos, materias, ideas e instituciones en el que se inserta la labor docente y el tipo de responsabilidades frente a la profesión que estamos dispuestos a asumir.

Determinadas aproximaciones reducen el nomadismo a los flujos migratorios de personas, sin embargo tal y como sugiere Fernández (2010) esta clase de definición nos hace olvidar los otros tipo de nomadismos que también existen, del tipo corporal, espiritual, imaginario e incluso en nuestros tránsitos digitales. Por lo tanto, tal y como apunta el autor Campillo (2010), el nomadismo no es solamente un tipo de desplazamiento físico sino que también puede ser entendido como un tipo de desplazamiento simbólico.

Dentro de la cultura nómada prevalece la incertidumbre y la libertad en constante tránsito, supone ubicarse bajo una posición *in-between* que permita moverse entre distintas formas de ver el mundo, entre distintas subjetividades. El pensamiento nómada niega lo naturalizado, desbancándolo de posiciones inmovilistas. Lo nómada alude al poder para subvertir las jerarquías sociales, reconociendo y reivindicando la pluralidad de los mundos, aceptando los tránsitos entre una realidad y otra, entre lo real y lo ficticio, entre unas condiciones de existencia a otras, y en definitiva, de nuestra perspectiva a la del otro (Campillo, 2010).

El nomadismo enriquece nuestras propias visiones posibilitando trascender lo que nos ha sido dado y abriendo la posibilidad a nuevas formas para descubrir o quizá inventar el trayecto por caminos volátiles e indeterminados. Tal y como reivindica Braidotti (2011) hoy más que nunca necesitamos

transitar hacia el *nomadismo*, esto es, proveer una representación del sujeto que no sea estática ni unitaria, sino más bien dinámica, cambiante y de múltiples capas (*multilayered*). El enfoque nómada atiende al deseo por cubrir una brecha entre nuestras formas de vida dentro de una sociedad cambiante, y la manera en que realizamos una representación de nuestra propia existencia en términos conceptuales y discursivos. Desde el nomadismo se ponen en cuestión las formas unitarias y rígidas que encierran la representación de las realidades. La atención deriva en las diferencias pero sobre todo, en el desarrollo de un pensamiento crítico y activista capaz de trascender las formas de pensamiento inmóvil más homogeneizador.

the point of nomadic subjectivity is to identify...a creative alternative space of becoming that would fall not between the mobile/immobile, the resident/the foreigner distinction, but within all these categories. The point is neither to dismiss nor to glorify the status of marginal, alien others, but to find a more accurate, complex location for a transformation of the very terms of their specification (Braidotti, 2011, p. 7).

Si bien la idea del sujeto nómada se inspira en la experiencia de aquellas personas y culturas que son literalmente nómadas, el nomadismo se refiere más bien a un tipo de conciencia crítica que se resiste a establecerse en las pautas de codificación social. No todos los nómadas necesitan viajar por este mundo. Tal y como sugiere Deleuze (1996a), utilizando una cita de Toybee "nómadas son los que no se mueven, se convierten en nómadas porque se niegan a partir" (p. 194). El estado nómada viene definido por las subversión de las convenciones establecidas, no por el acto de viajar (Braidotti, 2000). El nomadismo supone hacer frente a la realidad que nos es impuesta, implica resistencia. Es precisamente bajo este ámbito del activismo y la lucha donde Deleuze y Guattari (2004b), conectando con su perspectiva geofilosófica, comienzan a introducir los conceptos de *nomadismo*, *territorio* o *máquina de guerra*, entre otros.



Los autores Deleuze y Guattari conciben la sociedad como un campo de batalla donde existe una lucha continua por la apropiación del territorio.

La noción de territorio se entiende aquí en un sentido muy lato... El territorio puede ser relativo a un espacio vivido, así como a un sistema percibido en cuyo seno un sujeto se siente «en su casa». El territorio es sinónimo de apropiación, de subjetivación encerrada en sí misma (D. Guattari y Rolnik, 2006, p. 372).

El *territorio* se puede considerar como una construcción social que resulta del ejercicio de las relaciones de poder, siempre implicadas en prácticas espaciales y temporales (D. Harvey, 1998). Este poder tal y como vienen a señalar Foucault (1999) se ejerce más que se posee,

no es el "privilegio" adquirido o conservado de la clase dominante, sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas, efecto que manifiesta y a veces acompaña la posición de aquellos que son dominados. Este poder, por otra parte, no se aplica pura y simplemente como una obligación o una prohibición, a quienes "no lo tienen"; los invade, pasa por ellos y a través de ellos; se (34) apoya sobre ellos, del mismo modo que ellos mismos, en su lucha contra él, se apoyan a su vez en las presas que ejerce sobre ellos. (p. 27).

Pero es en la lucha por la apropiación como plantean Guattari y Rolnik (2006), donde el territorio puede *desterritorializarse*; es decir, puede abrirse y desarrollar *líneas de fuga* que lleven a recomponer un territorio que persigue un proceso de *reterritorialización*. Con el propósito de crear esa línea de fuga creadora, la composición de un *espacio liso* y el movimiento de los individuos en ese espacio, se crea la *máquina de guerra*, tan necesaria para luchar contra las situaciones que imponen sistemas como el capitalista o el imperialista, contra el sexismo o el racismo. La función de autonomía que pueden encarnar las máquinas de lucha permiten

captar todos los impulsos de deseo, todas las inteligencias, no para hacerlas converger en un mismo punto central arborescente, sino para disponerlas en un inmenso rizoma, que atravesase todas las problemáticas sociales, tanto a nivel local, regional, como a nivel nacional e internacional. (p. 202).

Lo que Deleuze y Guattari (2004b) denominan *máquina de guerra* dentro de su obra *Mil Mesetas* hace referencia a un tipo de ficción nómada que no guarda necesariamente ningún tipo de motivación bélica a priori, sino más bien como pretensión secundaria, suplementaria o sintética. Según citan los autores, "La máquina de la guerra no tiene necesariamente por objeto la guerra, aunque la guerra y la batalla puedan derivar de ella necesariamente (bajo ciertas condiciones)" (p. 416); su objeto, de hecho, es destruir la forma-Estado y la forma ciudad con las que se enfrenta.

Raunig (2008) apunta a que "la dimensión marcial de la máquina de guerra estriba en su poder de invención, en su capacidad de cambiar, de crear nuevos mundos." Las formas que puede adoptar la máquina de guerra por los nómadas son diversas y van desde el movimiento artístico, al científico o incluso el "ideológico" (Deleuze y Guattari, 2004b). La capacidad de estas formas para convertirse en *máquinas de guerra* potencial radica en su carácter para ser líneas de fuga creadoras, por suponer el trazo de un plan de consistencia, un espacio liso de desplazamiento. Precisamente, son el conjunto de esos caracteres los que definen al nómada y a la máquina de lucha.

Por todo lo anterior, nos encontramos con dos conceptos enfrentados: por una parte, existe un Estado, bajo la influencia de los mercados y de un sistema profundamente neoliberal, que actúa poniendo límites, estableciendo mecanismos para el control y la disciplina, y regularizando ante cualquier amenaza que persiga desbordarlo, es decir, *estriando el espacio*. Por otra parte, existe la *máquina de guerra nómada*, cuya finalidad es la de trazar "una línea de

fuga creadora, la composición de un espacio liso y el movimiento de los hombres en ese espacio" (p. 422).

## MOVIMIENTO DOS. CorPOralidAdes DesafiAntES y la DIALéctica <MáQuiNA, SoCledAD, cURRÍCulum>>

Dimos comienzo a este taller de formación supongo que al igual que en otras ocasiones, a raíz del deseo por explorar, visibilizar y poder ofrecer a determinados aspectos de nuestra realidad un tiempo, un espacio, una relevancia. Un taller sobre el papel del *anonimato* dentro de nuestra sociedad contemporánea, se podría ubicar también dentro de este deseo. Un lugar donde intentar interrogarnos a quienes participábamos del taller, sobre nuestra propia relación con este derecho tan básico hoy al principio de ciudadanía (Delgado, 2002).

Pero no estoy aludiendo al anonimato como una cuestión legalista. En el ámbito de lo digital, al menos, todos nuestros derechos parecen quedar claros al leer las políticas de cookies en la pantalla del navegador, o incluso dentro de las condiciones de privacidad que nos solicitan acceder a nuestra ubicación o imágenes en cada aplicación que nos descargamos en nuestros móviles. Me refiero más bien a la falta de anonimato como síntoma de nuestra sociedad. Como una forma de aculturizarnos en la aceptación de los dispositivos de vigilancia en todos los aspectos de nuestras vidas (H. A. Giroux, 2014).

Este taller quizá surja de esa contrariedad, de la dificultad para poder ejercer nuestro derecho a la desconexión y al olvido, a no poder ser identificados, a la invisibilidad, a convertirnos simplemente en indiferentes. Sobre la complejidad para poder encontrar hoy los límites entre lo privado y lo público, más aún dentro de los espacios digitales. Cuestiones que me planteaban como formador si esta incomodidad que a mí me afecta, sería también relevante explorarla en la formación inicial de las futuras maestras. Lo que me llevó a pensar que si estos escenarios no son ajenos a su futura labor docente, si la preocupación por el porvenir de la democracia y la construcción de ciudadanos juiciosos continua siendo responsabilidad de la educación, quizá no estuviese de más

preguntarse qué clase de diálogos posibilitarían articular un posicionamiento crítico frente a las máquinas con las que nos relacionamos. Y con ello me refiero a poder sembrar la duda sobre las promesas que nos aseguran. Un posicionamiento que por otro lado nunca será sencillo, tal y como nos recordaba Evgeny Morozov (2011b) al llevarlo al ámbito de lo digital.

It's inevitable that in many contexts, some of the affordances of the Web, like the ability to remain anonymous while posting sensitive information, could be interpreted both ways, for example, positively as a means of avoiding government censorship but also negatively as a means of producing effective propaganda or launching cyber-attacks. There will never be an easy solution to such predicaments. But then this is also the kind of complex issue that, instead of being glossed over or assumed to be immutable, should be addressed by democratic deliberation. Democracies run into such issues all the time. What seems undeniable, however, is that refusing to even think in terms of affordances and positing "tool neutrality" instead is not a particularly effective way to rein in some of technology's excesses. (p. 299).

Supongo que construir otra clase de subjetividad política en torno a estos temas pasa por preguntarnos a quienes participamos en el taller por cuestiones como las que Morozov (2011a) ya venía planteándose al dialogar con el tema del anonimato en las redes. Preguntas en torno a si queremos preservar el anonimato de quienes disientan con los propósitos de nuestros gobiernos o si encontramos aceptable el que se elimine para que las corporaciones dejen de preocuparse por los ciberataques; de si permitimos que se construyan nuevas infraestructuras de vigilancia -esperando que nos posibiliten mejores experiencias comerciales- y de las que gobiernos ávidos de datos puedan abusar; si queremos que el descubrimiento casual sea mejorado, asegurándonos la revelación de nuevas ideas y controvertidas, y maximizando nuestra capacidad de pensamiento crítico sobre lo que vemos y leemos; o quizá si

queremos que nuestras búsquedas se automaticen en nuestro nombre, solamente para que se nos proponga lo último, recomendándonos restaurantes cercanos o limitando el número de respuestas a una en vez de varias; preguntarnos si lo que de verdad deseamos es que internet nos recuerde todo lo que ocurre *online* o si lo que preferimos es la caducidad de nuestros archivos digitales a medida que envejecemos, ellos y nosotros.

### **##Fragmento 1 / Pasear**

Pensar sobre todas estas cuestiones puede comenzar por explorar los lugares por donde transitamos diariamente. Paseando por esos espacios tanto físicos como digitales, e interpretándolos como currículum, o dicho de otra manera como textos que se van integrando dentro de nuestra subjetividad mediante la relación que mantenemos junto a ellos. El paseo como un modo de encuentro con nuestra propia existencia proponía Walter Benjamin (2005). Pasear como proyecto que nos libera de todo proyecto. Pasear sin anticipar, sin intención, abriéndonos al encuentro. Deambular por nuestras calles, pasillos o entre edificios en un sentido literal, pero también virtual, recorriendo nuestras páginas web habituales, accediendo a nuestras redes sociales o saltando por las distintas plataformas que frecuentamos normalmente.

Pasear por estos espacios mientras desarrollamos una *observación flotante* (Pétonnet, 1982), dejando a la mirada desplazarse de manera libre. La idea era abrirse a encuentros imprevisibles que por otra parte conforman el sustrato fundamental del tránsito por cualquier realidad. Derivar nuestra atención hacia los edificios y sus disposiciones, hacia las máquinas pero también hacia la forma en que están organizadas. Se trataba de convertir así nuestra atención en pendular, deteniéndose en ocasiones en la particularidad de los dispositivos e interrogándonos sobre el tipo de vínculos que guardamos respecto a ellos, sobre sus complejidades. Porque el espacio urbano, tal y como apunta Braidotti (2000), no deja de ser "un mapa enorme que exige aptitudes especiales de

decodificación e interpretación" (p. 54).

Durante uno de los días del taller decidimos coger nuestros abrigos y salir fuera de la universidad. Nos dividimos y acordamos volver al aula al final de la mañana a compartir lo observado, a intercambiar nuestras experiencias y opiniones. El propósito era el de dialogar sobre aquello por lo que nos hemos sentido interpelados, lo significativo, lo que nos ha llamado la atención en torno al anonimato que nos permite desarrollar la ciudad.

Nuestro andar es tranquilo. Un acto simple que nos permite trazar un relato, una historia personal a través de nuestros desplazamientos por lo urbano. Al caminar juntos nos convertimos sin quererlo en personajes que desasosiegan al poder, en la medida en que no es posible saber nuestras intenciones, lo que escondemos. Al negar el propósito de nuestra marcha se crea un efecto contingente de sospecha sobre quienes nos observan. Cuando caminas sin ningún destino parece romper con cierta lógica tácita a la norma social. Dificultamos al parecer la tarea de quienes nos vigilan. Un grupo de chicos y chicas por las calles próximas a nuestra universidad, hablando y preguntándose sobre nuestra propia ciudad, por la forma en que construye nuestras identidades.

Alguien de nuestro grupo comienza a interesarse por las cámaras de vigilancia que adornan las esquinas de los edificios y el interior de algunas de nuestras aulas. Algo que nos lleva a comenzar a interrogarnos sobre los motivos de estar colocadas en esos lugares, en si estarán apagadas o encendidas, en si acaso habría alguien ocupado de vigilarnos o si simplemente buscan disuadir. Según avanzamos, nuestra atención se centra cada vez más en ellas. Algunas nos parecen algo intrusivas, quizá estén demás. Otras apuntan a cajeros o entradas a edificios. Hay quienes las ven justificadas. Seguimos caminando sin otro particular que perdernos por las calles de nuestro entorno. Convertirnos en paseantes aspirando a capturar la lógica que encierran los espacios, sus dispositivos, sus distribuciones y los efectos que generan. Centrarnos en los

detalles más pequeños, en lo cotidiano, para llegar a comprender la totalidad.

Félix Guattari (1996) dentro de su obra *Caosmosis* abordó en profundidad las distintas teorizaciones que se han venido desarrollando ya desde el inicio de la filosofía, acerca de la relación que mantiene el individuo y la máquina. Basándose en todas estas consideraciones, Guattari intenta realizar una reconstrucción del concepto de *máquina* trascendiendo la interpretación clásica que lo limita a su dimensión más técnica y material. Su propósito era el de extender los límites de la máquina en un sentido estricto, como algo fabricado y que responde a determinados propósitos de producción, abordando "el maquinismo en su conjunto según sus avatares técnicos, sociales, semióticos, axiológicos" (D. Guattari, 1996, p. 48). Un movimiento que permite ampliar el sentido de lo maquínico, llevándonos a explorarlo bajo un grado más global de la realidad, asumiéndolo como una suerte de modelo ontológico.

Durante nuestros paseos y discusiones no hablamos de Guattari, tampoco de su concepto de *máquina*. No era necesario, y es que en la medida en que exploramos nuestra realidad desde otro lugar, desde el extrañamiento de lo cotidiano, el sentido de la máquina guattariana se iba desvelando. Sin quererlo comenzamos a elaborar otras interpretaciones inesperadas sobre el papel del anonimato, y de la ciudad como texto que contribuye a nuestra visibilización/invisibilización, sobre su potencialidad para la vigilancia y el control social, en sus límites en torno a los binomios público/privado o derechos/deberes e incluso, en la presión que ejercen sobre nuestros cuerpos y movilidades.

Mientras pensamos los espacios como lugares sociales de subjetivación, desarrollamos una visión amplia del currículum. Algo que nos lleva a atender la idea de que toda producción maquínica ecológica, arquitectónica, tecnológica o digital marca nuestra experiencia. Reflexiona Sheila junto al resto del grupo apuntando a que "la vigilancia va en contra de nuestro derecho a la libertad y esto es algo que no debemos permitir.(...) Antes la religión se aprovechaba de la fe de las personas y



utilizaban a Dios para que cumplieran con los mandamientos. La gente tenía miedo y dejaba de hacer cosas por miedo a ser castigada por Dios o por no poder ir al cielo si moría". "Las personas nos comportamos de manera distinta cuando sabemos que nos están vigilando y tratamos de controlar nuestras acciones" piensa Nerea en voz alta añadiendo, "me parece excesivo controlar todas las esquinas del campus para lo que realmente sucede en esa zona. Pienso que es una medida de tenernos controlados de forma que no nos demos cuenta, alguien puede no hacer algo porque sabe que le están vigilando". Sheila por su parte, nos expone, "me incomoda pensar que las cámaras que apuntan hacia la calle, puedan grabar parte de mi recorrido diario y descubrir dónde vivo".

Finalizamos la sesión cuando el grupo tiene que acudir a la siguiente clase. Nos vamos rumiando aún los comentarios que compartieron algunas compañeras. Intuyo que hemos conversado sobre muchas cuestiones importantes en torno al anonimato. Que hemos abiertos más preguntas que respuestas, activado malestares que han comenzado a perturbarnos. Me pregunto si el aprendizaje real no se trata precisamente de eso; de adentrarnos en experiencias que nos agiten, que nos hagan salir de la comodidad de lo naturalizado.

En un par de días volvimos a encontrarnos. La pregunta en torno al anonimato seguiría no obstante guiando nuestras acciones. La propuesta continuaba en ser paseantes, pero esta vez dentro de lo digital. Pasear, caminar, deambular, entendido como metáfora de nuestro propio devenir por la red. En esta ocasión tampoco habría un propósito claro de resultado. Se trataba de interrogarnos por cuestiones básicamente parecidas a las que nos planteamos en nuestra salida por la ciudad. Sobre la arquitectura, esta vez la que adquiere internet, sobre sus dispositivos, sus efectos, las reglas y normas, y la relación que mantienen con el anonimato. Y durante ese tránsito hacer que los diálogos emergieran, "¿Por qué tengo que dar mi número de teléfono si solamente quiero registrarme?", "¡Mira Ander aquí aparece una foto tuya cuando eras pequeño!", "¿Por qué no dejan de aparecer anuncios de zapatillas en mi Facebook?",

"¿Cómo puedo hacer para que deje de aparecer esta foto mía de las búsquedas en google?", "¿Para qué me pide saber mi ubicación este juego que me he descargado?".

Mientras exploramos los distintos espacios digitales comenzamos a pensar por el tipo de sociedad en la que vivimos, sobre la influencia que la máquina digital ejerce sobre nuestra subjetividad. Deleuze (1996c) ya en su trabajo *Post-Scriptum* comenzaba a plantearse un cambio en nuestra sociedad. Deleuze propone denominarla a la actual como "sociedad de control". Uno de sus principales cambios respecto a la "sociedad de vigilancia" anterior se encontraría en que ahora el control se ejerce de forma fluida, en espacios abiertos y de manera desterritorializada. Un control desarrollado por diferentes sistemas maquínicos tales como los psico-fármacos o el endeudamiento privado, pero también los *mass media*, el consumo o el marketing, entre otros.

Al respecto del marketing como máquina que ejerce una forma de control social, Deleuze (1996c) vendría a apuntar lo siguiente,

Un mercado se conquista cuando se adquiere su control, no mediante la formación de una disciplina; se conquista cuando se puede fijar los precios, no cuando se abaratan los costos de producción; se conquista mediante la transformación de los productos, no mediante la especialización de la producción. La corrupción se eleva entonces a una nueva potencia. El departamento de ventas se ha convertido en el centro, en el "alma", lo que supone una de las noticias más terribles del mundo. Ahora, el instrumento de control social es el marketing, y en él se forma la raza descarada de nuestros dueños. El control se ejerce a corto plazo y mediante una rotación rápida, aunque también de forma continua e ilimitada, mientras que la disciplina tenía una larga duración, infinita y discontinua. (p. 253).

Durante nuestro pasear por la red comienzan a irrumpir distintas conversaciones en torno al rastro que dejamos a

través de nuestras búsquedas. Sobre la manera en que son utilizadas para influir en el tipo de información que recibimos. "Me leí la política de privacidad de Facebook, con ello me di cuenta de todo lo que ésta puede hacer con mis datos y además de que Facebook está conectado a todo aquello por lo que yo navego en las redes, pues ahora está vinculado también a Instagram. Pueden tener acceso a todas mis cuentas, incluidas las cuentas bancarias y muchas más, pero además pueden hacer uso de todos esos datos para lo que ellos quieran. Ahora entiendo porque cuando miro algún video o alguna tienda de ropa, después me llegan las promociones de aquello sobre lo que he buscado información" [Silvia].

En las sociedades de control, dice Deleuze (1996c) lo esencial ya no es una marca ni un número, sino una cifra. "Los individuos han devenido "dividuales" y las masas se han convertido en indicadores, datos, mercados o "bancos"." (p. 251). Lo dividual se entiende como la naturaleza divisible y múltiple del individuo. De tal manera que el individuo se concibe mediante las cifras que muestran sus preferencias en el mercado, siempre susceptibles de variación y sin necesidad de guardar ninguna coherencia.

En este capitalismo de la superproducción, sugiere Deleuze, ya no se trata de vender materias primas o productos terminados, sino de vender servicios. No sería un capitalismo de producción sino de productos, o lo que es lo mismo de ventas o mercados. Una idea que conecto con lo expresado en la clase por Pilar cuando dice que "todo eso que "compartimos" está siendo apropiado por diferentes empresas que se lucran a nuestra costa. Nos intentan vender un mundo ideal en el que todos y todas estamos conectados y nuestra vida es más fácil, pero en realidad pienso que, poco a poco, a través de las nuevas tecnologías están suprimiendo nuestra libertad en diferentes ámbitos". El individuo-dividual es definido por los mercados como agregados de preferencias. De tal modo que la identidad fijada de forma externa no sería más que aquella a la que Deleuze relaciona con la cifra, con los bancos de datos o con una contraseña de control.

**##Fragmento 2 / Mapear**

Escribía Deleuze (1996b) que "el trayecto no sólo se confunde con la subjetividad de quienes recorren el medio, sino con la subjetividad del medio en sí en tanto que éste se refleja en quienes lo recorren" (p. 98). Precisamente de eso fue de lo que nos ocupamos durante otro de los días en el taller, de trazar nuestros recorridos, nuestros desplazamientos más cotidianos, y con ellos la forma en que nos vemos afectados. Profundizar sobre qué clase de vínculos se construyen entre nuestra experiencia individual y el anonimato, explorando nuevas acciones con las que hacer visible aquello que nos quedaba oculto y no acabábamos de ver.

Trazar nuestro recorrido individual nos llevaba a tener que hacer el mapa. Unas líneas, que conformasen los elementos constitutivos de las cosas, de los acontecimientos. En los mapas hay líneas de muy diversos tipos, "hay líneas que representan cosas y otras que son abstractas. Hay líneas segmentarias y otras que carecen de segmentos. Hay líneas direccionales y líneas dimensionales. Hay líneas que, sean o no abstractas, forman contornos, y hay otras que no los forman. Estas son las más hermosas" (Deleuze, 1996a, p. 47). Se trataba de que cada participante creara sus líneas o las tomara prestadas, y con ellas dar cuenta de su relación con el anonimato.

Hacer el mapa, Deleuze lo une a la evaluación de nuestros desplazamientos. No se trata de delimitar objetivamente un lugar geográfico, sino más bien relacionarlo a lo familiar y vinculante para cada uno. Hacer el mapa se convierte en una práctica de resignificación y apropiación de nuestros espacios y experiencias. Como sugieren Deleuze y Guattari (2004<sup>a</sup>, p. 18), buscar hacer el mapa y no el calco, experimentar actuando sobre lo real.

Cada mapa es una redistribución de callejones sin salida y de brechas, de umbrales y de cercados, que va necesariamente de abajo a arriba. No sólo es una inversión

de sentido, sino una diferencia de naturaleza: el inconsciente ya no tiene que ver con personas y objetos, sino con trayectos y devenires; ya no es un inconsciente de conmemoración, sino de movilización, cuyos objetos, más que permanecer sepultados bajo tierra, emprenden el vuelo (Deleuze, 1996b, p. 102).

Sin embargo, no solo existen mapas de los trayectos. "Hay también mapas de intensidad, de densidad, que se refieren a lo que llena el espacio, a lo que sustenta el trayecto" (Deleuze, 1996b, p. 102). Uno remite necesariamente al otro, dentro de esa suerte de constelación afectiva y material que constituye a cada mapa. Se convierten en los lugares donde encontramos conexiones parciales, desmontables, alterables, susceptibles de ser constantemente modificadas mediante la acción subjetivante de nuestro agenciamiento.

Guattari (2000) reflexiona a este respecto sobre cómo los contenidos de la subjetividad dependen cada vez más de una multitud de sistemas maquínicos.

¿Cómo podemos hablar hoy de producción de subjetividad? Una primera constatación nos conduce a reconocer que los contenidos de la subjetividad dependen cada vez más de una multitud de sistemas maquínicos. Ya ningún dominio de opinión, de pensamiento, de imagen, de afectos, de narratividad, puede pretender escapar a la influencia invasora de la "asistencia por computadora" de los bancos de datos, de la telemática, etc. Así pues, llegamos a preguntarnos incluso si la propia esencia del sujeto -esa famosa esencia, detrás de la cual corre la filosofía occidental desde hace siglos- no se encuentra amenazada por esta nueva "maquino-dependencia" de la subjetividad (p. 15).

Y es que las máquinas tecnológicas de la información y la comunicación operan en el corazón mismo de la subjetividad humana sugiere Guattari (1996); en sus memorias e inteligencia, pero también en sus afectos y sus fantasmas más inconscientes. Los elementos fabricados por la industria de los medios de

comunicación, del cine, etc. están agenciándose la producción de subjetividad.

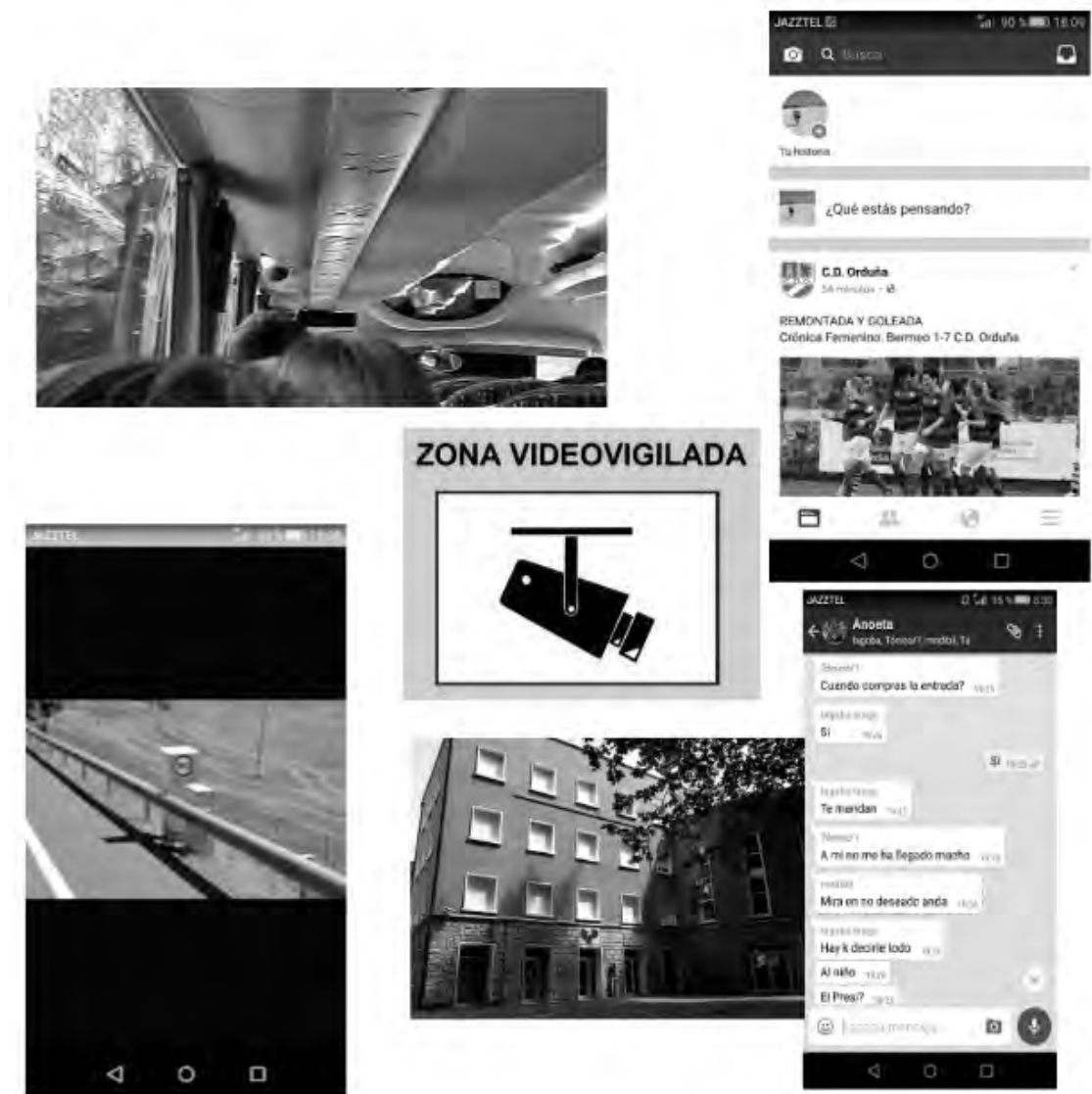
Cada sociedad posee sus propias máquinas. Éstas expresan las formas sociales capaces de crearlas y utilizarlas. Mientras que las viejas sociedades de soberanía, apunta Deleuze (1996c), manejaban máquinas simples, palancas, poleas o relojes; las sociedades disciplinarias se equipaban con máquinas energéticas, con el peligro pasivo de la entropía y el peligro activo del sabotaje; las sociedades de control operan sobre máquinas informáticas y ordenadores cuyo peligro pasivo es el ruido y el activo la piratería o la introducción de virus.

En este sentido apunta Guattari (1996) a que las transformaciones tecnológicas quizá nos obliguen a tener que considerarlas bajo dos posturas simultáneamente. Por una parte, a partir de su tendencia a la homogenización universalizante y reduccionista de la subjetividad a la que someten, y por otra, al reforzamiento de la heterogeneidad y la singularización de sus componentes. Es por ello que Guattari llama a cuidarse de desarrollar cualquier ilusión progresista, como tampoco de ninguna visión sistemáticamente pesimista.

\*Imágenes  
\_visualidades de la experiencia  
\_mapeo de la realidad personal  
\_trayectos y afectos en torno al anonimato



“Me da la sensación que cualquiera podría estar vigilándome directamente desde la cámara de mi móvil o del portátil, y aunque no se sabe ciertamente, es una vigilancia que incluso de forma pasiva, hace que te comportes de manera cuidadosa, tapando las cámaras” [\_Elisa]



...vigilados por diferentes sistemas: última conexión, doble tic y el tic azul indicando si la otra persona lo ha leído y cuando lo ha leído.

...observados todos los pasajeros por dos cámaras.

...vigilado por numerosos radares que controlan el modo de conducción de los diferentes vehículos.

...la universidad es vigilada diariamente estando el edificio rodeado por cámaras apuntando a diferentes puntos [\_Angel]





Este incidente ocurre cuando yo tengo 16 años. Es un día en el que tengo la casa libre, así que reúno a un par de amigos y amigas para pasar la tarde y beber algo antes de salir de fiesta.

Mientras estamos en la sala pasando el rato, se nos ocurre utilizar la plataforma Twitcam para divertirnos un rato y, a la vez, amenizar la tarde de los demás. Esta web sirve para hacer vídeos en directo mientras que diversas personas (las que tú quieras), te ven. En nuestro caso publicamos el link en nuestros perfiles de Twitter, pero al no tener demasiados seguidores, sólo tenemos 4 viewers visionándonos. Queríamos que personas cercanas nos viesen, comentasen y compartiésemos ese rato con ellos/as.

Una media hora después los viewers comienzan a aumentar de forma muy rápida: en menos de cinco minutos nos encontramos con 258 viewers. No sabemos ni por qué se debe ni quién nos está viendo. Comenzamos a recibir comentarios un tanto subidos de tono que, teniendo en cuenta que somos menores de edad, queda muy fuera de lugar.

Al poco rato, uno/a de los/as conectados/as a nuestro directo, nos comenta que alguien ha publicado el link de nuestro vídeo en forocoches. En un abrir y cerrar de ojos tenemos a cientos de personas desconocidas visualizándonos.

El incidente me hizo darme cuenta de con qué facilidad desconocidos/as pueden acceder a tu información y vigilarte

[\_Joana]



"Todas las personas tenemos el derecho de disfrutar de nuestra privacidad, franjas de tiempo y lugares en el espacio donde podamos hacer lo que queramos sin que nadie lo sepa, y por lo tanto, no ser juzgados por ello. A todas las personas "buenas" también nos importa nuestra privacidad, no porque estemos haciendo nada malo, sino porque no queremos que todo el mundo sepa en todo momento cada paso que doy"

[\_Yago]

### ##Fragmento 3 / Maquillarse

Algunos pinceles, pintura facial, colores vivos, también oscuros, pelucas postizas, extensiones, toallitas, desmaquillante. Todo encima de las mesas de nuestra clase, dentro de la sala de ordenadores. Hace una semanas que habíamos

acordado traer todo el material necesario para llevar a cabo la sesión de camuflaje anti-vigilancia.

Distintos modelos del proyecto *CV Dazzle*<sup>9</sup> de Adam Harvey con sus distintos estilos de peinados y maquillajes se proyectan sobre las paredes de la clase. Sus ejemplos nos inspiran para crear nuestro propio camuflaje y así poder engañar a la máquina. Durante la sesión, tenemos muy presente que los algoritmos de reconocimiento facial que llevan incorporados muchos de los dispositivos tecnológicos de nuestros móviles, también de las distintas plataformas digitales, tales como Google Photos, Instagram, Facebook, entre muchas otras, se basan en la simetría y la tonalidad de los contornos faciales. Se trataba por tanto de romper con la armonía de nuestras facciones faciales, de distorsionar la silueta que encierra nuestro rostro.

Al igual que haría Harvey en su trabajo, algunas personas de la clase comienzan a experimentar tímidamente con su pelo, tapándose la mitad de su rostro. De mientras, el resto comprueba con sus móviles si esa pequeña acción resulta suficiente para no ser capturados por la máquina. Hay quienes se sorprenden de que el rectángulo que solía aparecer dentro de su terminal ya no consigue ubicarse sobre sus rostros. Se producen algunas risas de satisfacción. Sin embargo, al subir la fotografía a las redes sociales el rectángulo de reconocimiento facial vuelve a aparecer. Parece no ser suficiente aún.

Algunas parejas de clase empiezan a sentir que el derecho a su reconocimiento debería ser algo que dependiera exclusivamente de su voluntad. De mientras, por la clase comienzan a verse los primeros rostros marcados por el maquillaje. Rectángulos oscuros pintados bajo los párpados intentan romper con la simetría facial simulando un doble ojo. Las caras parecen convertirse en otras dentro de ese acto performativo que resulta de la acción del maquillaje.

---

<sup>9</sup> <https://cvdazzle.com/>

Sería interesante que nos preguntásemos qué propuesta de vida nos están planteando estas máquinas, o dicho de otra manera, qué clase de vida nos invitan a vivir, por qué, bajo qué intereses. Quizá sean el tipo de preguntas que nos hagan comprender el motivo de por qué determinadas personas desarrollen distintas actitudes y formas de resistencia ante las promesas de progreso que nos aseguran esta clase de dispositivos.

Algunas de las máquinas tecnológicas con las que nos relacionamos en medios abiertos como los digitales, parecen habernos traído nuevas libertades; sin embargo, encierran mecanismos de control que no parecen envidiar al más duro encierro al que sometían las sociedades de vigilancia. Durante la sesión hablamos sobre las aplicaciones tan dispares que pueden adquirir estas nuevas formas de reconocimiento facial. Desde cuestiones tan banales como pueda ser el desbloquear la pantalla de nuestro móvil; pero también, permitir que nuestros gobiernos identifiquen a los manifestantes en una manifestación ilegalizada.

Cuando me paro a hablar con el grupo de Yaiza mientras maquillan a un compañero, me expresa que "el problema está que muchos/as de nosotros/as no sentimos el control en la red como el control físico". Quizá las nuevas formas de control en medios abiertos hayan menguado nuestra capacidad para sentir el poder continuo al que nos someten. Sería interesante preguntarse si como individuos dentro de sociedades de control y comunicación podemos activar formas de resistencia. Deleuze (1996a) apunta a que lo importante sería crear vacuolas de no comunicación, interruptores para escapar al control.

Estos interruptores puede que se conviertan en nuestras *líneas de fuga*. No solo porque permitan escondernos, hacernos invisibles, ilocalizables, desaparecer o esquivar su reconocimiento, sino más bien, por ayudarnos a comprender mejor a las máquinas que nos rodean y llevarnos a generar así un diálogo sobre ellas; a poder deliberar en sociedad si de verdad son el tipo de máquinas que nos interesan mantener, a debatir

si realmente nos aportan valores democráticos, emancipadores y justos.

Durante nuestras clases este tipo de interruptores, estas líneas de fuga, las hemos encontrado en el maquis del arte. Se ha convertido así en el núcleo de resistencia donde hacer frente "a la apisonadora de la subjetividad capitalística, la unidimensionalidad, del equivaler generalizado, de la segregación, de la sordera a la verdadera alteridad" (D. Guattari, 1996, p. 112). Porque tal y como compartía Paula, "no solemos ser conscientes de lo controlados/as que estamos ni que la privacidad es parte de nuestros derechos. Nos hacen creer que no es importante(...) Hemos de darnos cuenta y adoptar actitudes de resistencia".

De hecho, desde un punto de vista micropolítico, las sociedades se definen por sus líneas de fuga sugieren Deleuze y Guattari (1987). Puede que estos espacios de ruptura y de disidencia frente a la norma que hemos abierto es lo que defina también a la formación de futuras maestras. Precisamente por la potencialidad que encierran para permitirnos escapar de las organizaciones binarias, los aparatos de resonancia y las máquinas sobrecodificadoras, que nos vuelven cautivos de las lógicas de vigilancia y control a las que continuamente estamos sometidos todos y todas; llevándonos a establecernos en otros lugares, convirtiéndonos en otra cosa.

\*Imágenes  
\_visualidades de la experiencia  
\_maquillaje anti-vigilancia

19/04/2018



19/04/2018





19/04/2018



19/04/2018



19/04/2018



19/04/2018



**##Fragmento 4 / Teatralizar**

Las propuestas artísticas del colectivo *The Surveillance Camera Players*<sup>10</sup> se originaron en noviembre de 1996 en Nueva York cuando dos grupos de activistas comienzan a desarrollar las teorías y acciones promovidas por la *Situationist International*. Su acciones estaban basadas básicamente en la parodia, así como en el deseo por subvertir el sentido que adquirirían determinados materiales opresivos. Desde sus comienzos, este reducido grupo de personas organizado de manera informal, se ha mostrado contrario a la instalación y la utilización de cámaras de video-vigilancia en lugares públicos. Su posicionamiento ha sido claramente contrario a su utilización por interpretar que viola su derecho a no ser vigilados y a su vez, a ser acusados o sospechosos por mostrarse contrarios al uso de esta clase de dispositivos.

Comenzamos elaborando nuestra acción artístico-activista a partir de las instrucciones<sup>11</sup> propuestas por este colectivo para llevar a cabo teatralizaciones frente a las cámaras. Aun siendo éstas las pautas que marcaran el inicio de nuestra acción y que los grupos participantes tuvieran unas mismas orientaciones para desarrollar su escenificación teatral, era difícil que todos acabasen llevando a cabo una misma acción frente a las dispositivos de vigilancia. Las posibilidades siempre fueron amplias. De hecho, no concretamos qué escenificar ni dónde, como tampoco el posicionamiento elaborado grupalmente en torno al anonimato. Las opciones iban desde contar un cuento frente a alguna de las distintas cámaras que se habían identificado, hasta cualquier otro tipo de acción corporal que permitiera desafiar pacíficamente a la irracionalidad que guardan algunos de estos dispositivos.

Las instrucciones propuestas en un comienzo sugerían encontrar las cámaras de vigilancia, algo que ya realizamos dentro de nuestros paseos por la ciudad. Tendrían que ser

---

<sup>10</sup> <http://www.notbored.org/the-scp.html>

<sup>11</sup> <http://www.notbored.org/scp-how-to.html>

cámaras que operasen en sitios públicos o privados y por autoridades tanto privadas como públicas. A pesar de tener el derecho a solicitar la grabación del video de nuestras acciones a los propietarios de las instalaciones de video-vigilancia, en nuestro caso hubo siempre una persona externa al grupo que actuaba realizando una grabación del acontecimiento. El teatro diseñado debía ser breve, alrededor de los tres minutos. Las temáticas, fueron variadas, en alguno de los casos versiones de cuentos infantiles populares. Teniendo en cuenta que las cámaras no recogen el sonido, había que incluir posters con los diálogos o imágenes, utilizar la gestualidad o cualquier otro tipo de recurso o atrezzo que nos ayudase en la escenificación. Mientras se llevaba a cabo el teatro algunos miembros repartían panfletos explicando el sentido de la acción o cualquier otra información relevante sobre la postura que asumían frente a la ideología de la vigilancia masiva.

Bajo la interpretación de Raunig (2008) la máquina teatral es también una *máquina de guerra*. El concepto de *máquina de guerra* que desarrollaron Deleuze y Guattari (2004a) en su obra *Mil mesetas*, no tiene por objeto la guerra, aunque bajo ciertas condiciones puedan derivar en ella. Su dimensión marcial se encuentra en su capacidad inventiva para construir nuevas realidades, para cambiarlas. De hecho, solamente se puede hacer la guerra dirían Deleuze y Guattari (2004b, p. 422), si se crea otra cosa al mismo tiempo.

La máquina teatral, dentro de nuestra práctica artístico-activista, se trata de un tipo invención nómada que pretende hacer frente a las máquinas de vigilancia y control estriadas. Empezar el camino de la teatralización como una forma de construir líneas de fuga creadoras a través del movimiento artístico-corporal. Apropiarse del *teatro de la repetición* (Deleuze, 1968) de manera que pongamos en crisis la identidad fijada externamente por los dispositivos de control y vigilancia. Se trataba de crear una ruptura de sentido con la que ayudar a construir una pequeña revolución, a través de una "repetición que cambia algo, una repetición que produce lo irreversible" (D. Guattari y Rolnik, 2006, p. 211). Utilizar la

repetición porque ésta "pertenece al humor y a la ironía; (y) es, por naturaleza, transgresión, excepción; manifiesta siempre una singularidad contra los particulares sometidos a la ley, un universal contra las generalidades que hacen ley" (Deleuze, 1968, p. 27).

Nos involucramos en un tipo de acción paródica que reivindicaba el derecho a nuestra privacidad y el anonimato, una llamada de atención sobre los límites de la vigilancia. Sobre los intereses que encierra la transformación de los valores en una sociedad vigilada, contribuyendo a intensificar el debate acerca del incremento injustificado de los dispositivos de control en todos los espacios de nuestras vidas. Algo que está contribuyendo en palabras de Giroux (2014) a un estado de vigilancia que no solamente te escucha, observa y recopila información sobre ti, supuestamente bajo el propósito de identificar las amenazas de seguridad; sino que también apoya las políticas que aculturizan a la sociedad en la aceptación de las tecnologías de vigilancia.

\*Imágenes  
\_visualidades de la experiencia  
\_teatro anti-vigilancia

08/06/2018



"nos encontramos muy expuestos con la tecnología y constantemente ponemos nuestro cuerpo frente a las cámaras, sin saber que detrás podría haber alguien. Las propias cámaras ya nos identifican y cada vez su tecnología mejora y los sistemas de reconocimiento se van haciendo más precisos. Tenemos que pararnos a pensar si son ventajas todo lo que trae esta tecnología o si también tienen alguna intención controladora sobre la población." [\_Paula]

07/06/2018



"En mi opinión, las cámaras de vigilancia son un instrumento de control de la población. Probablemente, sin ellas podría aumentar la tasa de criminalidad en las ciudades porque las personas no sentirían su amenaza. Por una parte, pienso que son importantes para denunciar y evitar robos, abusos, etc. Por otra parte, al igual que en la novela 1984 de George Orwell, el estar bajo la constante vigilancia de las cámaras nos priva de parte de nuestra libertad. (...) pienso que la presencia de cámaras podría tener el fin de evitar cualquier acto de disidencia porque las personas no se atreverían a actuar públicamente contra el sistema, sabiendo que corren el riesgo de ser juzgados por las cámaras." [\_Paula]



07/06/2018



**##Fragmento 5 / Mascarada**

"*Confess all on video, Don't worry you will be disguise. Intrigued? Call Gillian*" así fue como la artista Gillian Wearing a través de un anuncio en un periódico local, invitó a los participantes en su proyecto a desvelar sus deseos o historias más inconfesables bajo el anonimato de una máscara. Relatos en los que se relataron desde abusos hasta homicidios. Inspirados por el sentido de su obra *Confessions*<sup>12</sup> (1994), llevamos a cabo una micro-acción artística durante nuestro taller que también nos permitiera explorar desde otro lugar el papel del anonimato.

En su trabajo, Wearing retoma el papel de la máscara y el de la verdad. La máscara adquiere un papel relevante dentro de su producción artística basada en lo audiovisual. Gillian sostiene que la máscara proporciona una ficción sobre el propio ser, un dispositivo para conducir la verdad. La falta de máscara, por el contrario, el verdadero rostro ocultaría la propia verdad interior. Sus reflexiones dialogan entorno a las personalidades verdaderas y falsas, sobre lo genuino y lo artificial, la privacidad, lo público y lo privado. Un interés por la discrepancia entre lo que ocurre en el interior de las personas y lo que proyectan a través de sus máscaras humanas hacia el exterior.

Basarnos en la obra artística de Wearing nos servía para cuestionar el mito de la privacidad en internet. Una oportunidad para explorar alternativas frente a la cultura del control y la vigilancia masiva dentro de lo digital. Basándonos en esta clase de referentes de acción, nuestro reto se encontraba en poder conectarlo con elementos que nos afectasen. Una forma de unir nuestra acción a la obra de Wearing, fue a través del relato de escenas autobiográficas de nuestra propia vida escolar. Se trataba precisamente de recuperar de la

---

<sup>12</sup> "Confess All On Video. Don't Worry You Will Be in Disguise. Intrigued? Call Gillian Version II" (1994). <https://goo.gl/thzBur>

memoria determinados sucesos, quizá violentos, de aislamiento o traumáticos y confesarlos en la red rehuyendo de la visibilidad a la que nos obligan los medios digitales mediante la máscara. De algún modo, abrir una oportunidad a explorar los límites de la expresión bajo una lógica del anonimato y la privacidad dentro de internet.

Construimos nuestras máscaras, algunas de ellas hechas de manera artesanal, utilizando cartulinas, plásticos o papeles, otras, a través de alguna de las aplicaciones digitales que encontramos en la red. La idea era poder sentirnos impersonales, libres detrás del anonimato que nos proporcionaba la máscara. También nos ocupamos de borrar cualquier dato que pudiera vincularse a nuestra identidad digital, distorsionando incluso nuestra voz durante nuestros relatos. Experimentamos con una narración experiencial no autoritaria, que nos aproximara a un tipo saber normalmente despreciado o silenciado por la academia. Desplegamos así nuestra subjetividad, siempre plural y polifónica (D. Guattari, 1996, p. 11), sobre sucesos subliminares que se nos negaban o quedaban sencillamente ocultos.

Embarcarnos en esta clase de acciones nos permitía pensar sobre la clase de contrapartidas que asumimos al hacer uso de las diferentes herramientas digitales, como Twitter, Facebook, etc. Porque realmente si lo pensamos, cuál es realmente nuestra elección, ¿queremos conservar nuestros secretos o seguir conectados?, ¿estaríamos realmente dispuestos a pagar el precio de la desconexión?, ¿en qué clase de privacidad pensamos cuando hablamos de internet?, ¿dónde se encuentran los límites entre la libertad de expresión y el delito?, ¿Cuándo hemos empezado a preocuparnos sobre nuestra privacidad en la red, a partir de qué escándalo?.

En esta especie de cultura de la exhibición, donde vemos constantemente como se muestran fotografías, videos o cualquier otra información personal bajo toda clase de pretexto celebratorio, la elaboración de un anti-selfie mediante una mascarada suponía llevar a cabo una acción performativa que problematizase el anonimato y los límites de la libertad en las

redes digitales. Ocultar la identidad no deja de ser visto como algo que preocupa al poder. Un atentado contra la seguridad de las redes. Nuestro yo digital debe ser uno con nuestro yo analógico; de lo contrario, solamente cabe deducirse que somos aquello que hacemos en internet.

Quizá ocultando nuestra identidad a través de la máscara permitimos crear una especie de línea de fuga en contra de esa sujeción a la norma moral y al tipo ficciones al servicio de la razón neoliberal, desprendiéndonos así de la identidad a la que nos abocan. Una suerte de aspiración a la homogeneización universalizante que reduce la posibilidad para multiplicar nuestras subjetividades, y que se ve reforzada bajo el maquinismo de las redes a través de sus "likes", el número de nuevos amigos, de clics o visitas. De hecho, dentro de la lógica que maneja la sociedad de control nunca se termina nada (Deleuze, 1996c), tampoco la presión por estar expuestos, ser visibles, bajo la promesa de vivir nuevas libertades. En este caso, la de tener que agarrarnos a una identidad de la exposición permanente, a lo que en apariencia somos.

El ocultamiento como forma de resistencia, tal y como viene promoviéndose desde una cierta masa anónima que tanto perturba al poder; corporeizada a través de grupos como Anonymous o Comité Invisible, o quizá en organizaciones como Wikileaks, está abriendo brechas de reflexión sobre los abusos a los que nos somete la red y determinados gobiernos.

Bajo un sentido próximo a esa idea, la aspiración de nuestro taller también estuvo dirigida a construir una especie de ruptura de sentido frente a las lógicas que guarda la red, originando focos mutantes de subjetivación (D. Guattari, 1996, p. 32), que nos permitieran huir del tipo de tonalidad afectiva dominante en la experiencia digital. Mostrar en definitiva, un inconformismo frente a los intereses de un mercado que se lucra gracias a recopilar datos masivos de información y nos obliga a la sobreexposición de sus mensajes.

En un nuevo internet donde la privacidad ha sido interpretada como un negocio. Donde se ha comenzado a permitir a los proveedores de servicios comercializar con la información

almacenada de sus clientes sin contar siquiera con su consentimiento previo. Donde los datos siempre parecen que seguirán por la red al margen del deseo personal por hacerlos desaparecer. Buscar el devenir anónimo es lo que quizá nos permita explorar nomádicamente otras formas de ser y estar en lo digital. Se trata de inventar distintas formas de exposición performativa a través quizá de la máscara, rompiendo con la sujeción a una determinada forma de identidad, fijada al control de la hegemonía de lo social. Y es que no deja de ser irónico y contradictorio a la vez, como nos decía Yaiza durante la clase que "Mark Zuckerberg demande o realice todo tipo de actos para ocultar su privacidad y hacer que su vida personal sea lo menos conocida posible, mientras que él se encuentra controlando la privacidad de un millón de usuarios del mundo y el cual recalca que la privacidad ya no es una norma social". Pero como expresa Deleuze (1996c, p. 248), ante los mecanismos de control "no hay lugar para el temor ni para la esperanza, sólo cabe buscar nuevas armas".

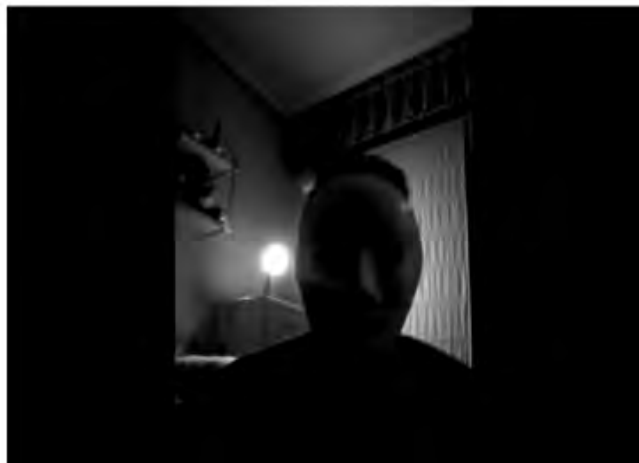
\*Imágenes  
\_visualidades de la experiencia  
\_mascarada  
\_Anti-selfie

"somos responsables de los datos que solo están a nuestro alcance, pero no sabemos que dejan de ser nuestros cuando le damos al botón intro y los colgamos en la red, lo que se ha colgado quedará en la red para SIEMPRE. Por lo tanto, hay que ser consecuentes de lo que publicamos en la red y lo que dejamos de publicar, algo que en el momento nos aparezca inofensivo puede que en un futuro nos pase factura." [\_Yaiza]



“este tema que exponer nuestra vida en un escaparate puede que no sea lo más sensato. Y no creo que lo más peligroso sea la información que puedan obtener (aunque no deja de ser perturbador), sino toda la lluvia de críticas transformadas en presión social por convertirte en una persona atractiva en la red.” [\_Jessica]

“Somos dóciles ante injusticias que debilitan nuestra intimidad a pasos agigantados y no respondemos como ha de ser. Recibimos los golpes e incluso nos convertimos en cómplices, pues perdemos la guerra contra las redes sociales y cedemos por miedo a desentonar con el resto de iguales.” [\_Sandra]



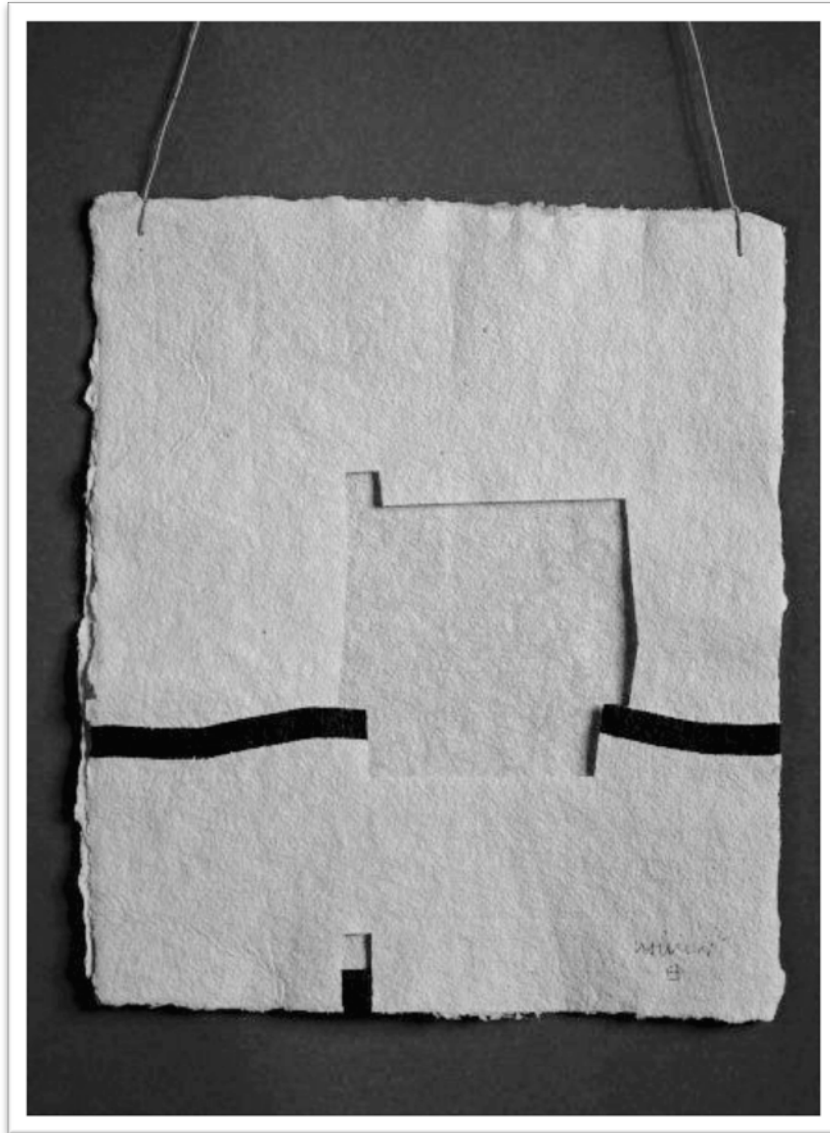
"A todos y a todas nos importa nuestra privacidad tanto en las redes, como fuera de estas. Un ejemplo claro es las cerraduras que ponemos a cada una de nuestras puertas en casa, queremos proteger nuestra privacidad que nadie acceda a ella, pues lo mismo sucede en las redes, queremos tener nuestro espacio personal y que no sea compartido, que solo nos pertenezca a nosotros mismos y nosotras mismas." [\_Jurdana]

"No tenemos el control sobre nuestros datos, no disfrutamos de una privacidad digna y plena, cada acción y búsqueda que realizamos es vigilada y controlada. Desgraciadamente, no podemos disfrutar de una navegación segura en donde lo que buscamos y leemos solo pertenezca a nosotros y nosotras. Todos y todas tenemos cosas que ocultar y no queremos que hurguen ni registren aquellas cosas que nosotros y nosotras consideramos personales." [\_Yaiza]





## TERCERA PARTE. Conectando



© *Gravitaciones*. Eduardo Chillida (2005)

A lo largo de todo el siguiente apartado, intentaré desarrollar diferentes aspectos de mi aproximación teórico-metodológica basándome en el trabajo de Jackson y Mazzei (2012). Dichas autoras utilizan el concepto de "*plugging in*" (*conectando*) tomándolo prestado del trabajo de "*A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*" de Deleuze y Guattari (1987), donde sugieren que "when one writes, the only question

is which other machine the literary machine can be plugged into, must be plugged into in order to work" (p. 4).

Durante este trabajo, de manera similar a lo que describían las autoras Jackson y Mazzei en el suyo, también me he enfrentado a múltiples datos (entrevistas, diarios de notas, artículos propios que fui publicando, trabajos de mi alumnado, etc.) generados a lo largo de aproximadamente los últimos siete años de desarrollo profesional en la formación inicial del profesorado. Este conjunto de datos me ha desafiado a tener que preguntarme acerca del tipo de conexiones que quería establecer entre ellos, e incluso a cuestionarme acerca de qué fuerzas me han llevado a organizarlos y ensamblarlos de dicha manera.

El proceso de *plugging in* no implica establecer solamente una especie de relación intimista con la teoría y los datos, ni estar solamente atento a circunstancias y particularidades donde se desarrollan; supone, más bien, según las autoras Jackson y Mazzei (2012) seguir tres maniobras (*maneuvers*) que he intentado integrar dentro de mi aproximación teórico-metodológica a este estudio.

1- putting philosophical concepts to work via disrupting the theory/practice binary by decentering each and instead showing how they constitute or make one another 2-being deliberate and transparent in what analytical questions are made possible by a specific theoretical concept (deconstruction, marginality, power/knowledge, performativity, desire, intra-activity) and how the questions that are used to think with emerged in the middle of plugging in 3- working the same data chunks repeatedly to "deform (them), to make (them) groan and protest with an overabundance of meaning, which in turn not only creates new knowledge but also shows the suppleness of each when plugged in. (p. 5)

Tomando como referencia el tipo de ensamblaje metodológico que proponen Jackson y Mazzei (2012) he decidido dividir esta parte del trabajo en tres espacios: *realidad* (datos, teoría, método), *representación* (producir un conocimiento distinto,

resistirse a los significados preestablecidos) y *subjetividad* (devenir investigador). De tal manera que pudiera exponer aquellas decisiones teórico-metodológicas que encierra este estudio, permitiéndome a su vez, presentar las conexiones que se han originado entre dichas esferas.

## CAPÍTULO VII. SOBRE [la] REALIDAD

Este apartado me permite escribir acerca del contexto espacio/tiempo donde se ubica este trabajo. Supone asimismo un lugar donde poder argumentar en torno a la aproximación onto-epistemológica que ha guiado la elaboración del estudio. Un tipo de enfoque sustentado en los nuevos materialismos, y que me ha llevado a problematizar múltiples aspectos de la aproximación humanista de la investigación cualitativa; tales como los participantes, la voz, los datos, la teoría o la forma de llevar a cabo su análisis.

### **Espacio/tiempo**

Tal y como he venido desarrollando en anteriores apartados, entiendo la investigación como algo íntimamente relacionado a mi práctica como docente; los espacios de la formación del futuro profesorado se convierten así en lugares a partir de los cuales indagar. Este trabajo emerge desde la cotidianidad de esos lugares y de mi experiencia como docente/investigador en ellos. El espacio de la formación se ha convertido en ese territorio que me ha permite pensar junto a las futuras maestras, sobre la complejidad que encierra su futura tarea profesional dentro del actual marco social e histórico.

La vivencia diaria junto a mi alumnado, los diálogos que precipitamos, sus interrogantes y dilemas, nuestra subjetividad, pasa frecuentemente desapercibida, posiblemente por la familiaridad que encierra para los que tomamos parte de la experiencia. Sin embargo, como una manera de posicionarme

frente a la formación e investigación educativa, mi interés se ha centrado en retomar dichos pasajes que han quedado invisibilizados y que me provocan a plantear nuevos interrogantes. Como sugiere Erickson (1985), se trata de alguna manera de hacer lo "familiar, extraño e interesante a la vez" (p. 8). El acercamiento a lo cotidiano, supone entender que las experiencias que emergen de la propia práctica docente pueden ser objeto y medio para la reflexión (Fals, 2012). Una realidad, la de nuestras clases, marcada asimismo por la parcialidad, la incertidumbre y la vulnerabilidad de quienes participamos de ella.

Concebir el propio espacio de la enseñanza como un lugar desde el cual desarrollar los propósitos mismos de la investigación implica sin embargo, una práctica disruptiva con determinadas posturas académicas que subrayan la necesidad de alejarse del objeto de estudio en un intento por lograr la objetividad interpretativa de la realidad a la que nos aproximamos (Cochran-Smith y Lytle, 2009).

making one's professional work the site for research collides with traditional research conventions regarding the distance and objectivity of the researcher vis-à-vis the object of his or her research. Practitioner research diametrically contradicts these conventions, since there is no distance at all between the researcher and the "subjects" or "objects" of study -they are one and the same. (p. 101).

A partir de estas consideraciones sobre el propio espacio de la investigación, durante este trabajo me he centrado en explorar cuatro experiencias desarrolladas junto a mis estudiantes dentro de las Facultades de Educación de la Universidad del País Vasco en San Sebastián y Vitoria-Gasteiz. Experiencias que he decidido explorar por su significatividad en mi recorrido como docente/investigador, por su capacidad para interpelarme y permitir seguir construyéndome como profesor universitario. En su dimensión temporal se tratan de breves pasajes que se ubican aproximadamente dentro de los

últimos tres años de desarrollo académico en la formación de futuras maestras. Las cuales podemos ubicar en diferentes momentos durante los cursos académicos de 2015 y 2018.

### **Participantes**

Durante este apartado en donde intento dar cuenta de los razonamientos que subyacen a la selección de las personas participantes, quisiera añadir además algunas consideraciones sobre el papel que adquiere el Otro en el desarrollo del estudio. En el momento de tener que argumentar a este respecto, comienzan a asaltarme distintos interrogantes del tipo, ¿quién es el sujeto en la investigación educativa?, ¿posee el sujeto un acceso directo a la experiencia vivida?, ¿existen capas reales o auténticas de la realidad?, ¿deberíamos creer siempre lo que el sujeto nos narra acerca de la realidad experimentada?, ¿es la palabra del sujeto lo definitivo y lo único a tener en consideración?, ¿es la transcripción literal de un relato equivalente a la experiencia vivida y a sus significados?.

Porque los significados que encierra el lenguaje y los discursos parecen estar siempre en conflicto, ser móviles y contradictorios, existen brechas necesariamente entre la realidad, la experiencia y el comportamiento (N. Denzin, 2014). Ni el lenguaje ni el discurso parecen ser fiel reflejo de lo experimentado (Mazzei, 2009). Por todo ello, partiendo de la lectura de la autora St. Pierre (2011) he pasado a considerar al sujeto a modo de "*provocateur*", tal y como ella denomina al participante en la investigación; no tanto en el sentido de objetos de conocimiento, sino más bien como líneas de fuga capaz de establecernos en otros lugares, a crear distintas conexiones y poder hacernos preguntas que no nos habíamos planteado previamente. No se trata de negar su importancia o su presencia en el texto, sino de utilizar las voces que emergen a partir de sus relatos como la excusa que permita repensar la teoría. Esta manera de entender al participante, se alinea con

un posicionamiento post-cualitativo durante la investigación, alejada de una interpretación humanista del sujeto (St. Pierre, 2011), soberano, lucido, transparente, racional, coherente o unificado, y entendiendo sus voces a modo de "datos" junto a los que pensar. Tal y como apunta St. Pierre (2009) la voz "is part of the humanist discursive...formation poststructuralism works against" (p. 221). Ninguna conversación transcrita puede hablar por sí misma, sus significados no son transparentes sino más bien resultado de una construcción de sus sentidos.

Teniendo presente todas las consideraciones anteriores, durante este trabajo he seleccionado las voces de distinto alumnado que me ha acompañado durante los espacios taller en su formación. He justificando su selección y presencia en este trabajo por la significatividad de sus relatos para mostrar lo diverso y complejo de la subjetividad construida, por lo provocador de sus posiciones para generar nuevas lecturas sobre la realidad educativa, así como por su capacidad para ayudarme a construir conexiones divergentes, llenas de parcialidad en el proceso de la *difracción* (Barad, 2007) entre un texto (datos) con otro (teoría). Todos los jóvenes que participaron de las distintas experiencias, pertenecían a las Facultades de Educación de la Universidad del País Vasco en San Sebastián y Vitoria-Gasteiz, y sus edades se encontraban comprendidas entre los 18 y los 21 años. La principal razón que justifica su selección, alude a que todos ellos fueron estudiantes matriculados en las asignaturas en las que impartía clase como docente y por tanto, compartieron junto a mí su experiencia formativa.

Por otra parte, haber desarrollado este trabajo desde un planteamiento epistemológico enmarcado dentro de los nuevos materialismos me lleva a tener que repensar la voz y el papel de quien participa de/en esta investigación. Tradicionalmente, la investigación educativa se ha ocupado de trabajar con personas que a través de su lenguaje producen relatos, historias, experiencias, etc. en definitiva una serie de datos que nos permitían como investigadores llevar a cabo nuestros análisis. Esta clase de interpretaciones atribuyen a la agencia

humana ser el desencadenante de todos los fenómenos, sin embargo, desde las perspectivas post-humanistas (Braidotti, 2015; Callus y Herbrechter, 2012; Jackson, 2013) la atención ha pasado a desviarse hacia el mundo material.

Adoptar esta clase de decisiones posee profundas implicaciones en el momento de desarrollar los análisis de la investigación. No se trata de seguir atribuyendo un papel central a los sujetos participantes, como veníamos desarrollando bajo concepciones humanistas de la investigación, sino de considerar la influencia de otros elementos como agentes de los eventos que pasamos a estudiar. Esta clase interpretaciones implica la consideración de una suerte de ontología plana de la realidad social (De Landa, 2006), donde existen ensamblajes de agencias materiales constituidas más allá de lo humano.

#### Un modo de conocer

Durante el desarrollo de esta investigación he ido reflexionando acerca de cuáles eran las bases ético-ontológico-epistemológicas que sustentaban mi propio posicionamiento dentro de la investigación. Aproximarme al horizonte teórico que ofrecen los denominados *nuevos materialismos* (D. H. Coole y Frost, 2010) me ha permitido ampliar la visión humanista tan generalizada dentro de las perspectivas de investigación en las actuales ciencias sociales; más aún, cuando el sujeto que se prefigura siempre se realiza desde una posición muy concreta (hombre, blanco, occidental, heterosexual, etc.) para después pasar a generalizarse como referente universal y normativo.

El adjetivo de "nuevo" que adquiere esta perspectiva de investigación, no enuncia necesariamente que sea tal cosa, sino que más bien supone una invitación a intentar pensar de manera distinta a como lo venimos haciendo. Una cuestión que se hace más necesaria que nunca, debido entre otras cosas, a que el mundo en el que vivimos ya no puede ser explicado o justificado a través de un pensamiento ortodoxo (St. Pierre, Jackson, y

Mazzei, 2016). Por su parte, los nuevos materialismos tal y como apunta la autora Hird (2004) "has for some time moved towards an understanding of matter as a complex open system subject to emergent properties" (p. 226). El giro hacia la materia que se refleja en la ontología propia de los nuevos materialismos, emerge a raíz de su preocupación por los procesos de producción social y las capacidades de la materia, y las formas en que interacciona.

Rosi Braidotti sugiere que los nuevos materialismos emergen como un método, como un marco conceptual y un posicionamiento político que reusa el paradigma del lenguaje, y subraya la complejidad material de los cuerpos inmersos en relaciones de poder dentro del ámbito social (Dolphijn y van der Tuin, 2012). Según apunta la autora Braidotti, la perspectiva teórica de los nuevos materialismos se introdujo a partir del pensamiento de las filosofías feministas, tomando como punto de partida el trabajo de Adrienne Rich (1985) y su noción de "política de la localización", lo que derivó en el desarrollo del "conocimiento situado" de Haraway (1988); contribuciones que ayudaron durante la década de los noventa al desarrollo de la teoría feminista y a abrir el debate con las corrientes posmodernas del feminismo (Harding, 1991).

Los nuevos materialismos parten de una noción de agencia desvinculada de la acción humana, centrando su foco de interés en las redes o ensamblajes de lo humano y no humano, de lo animado e inanimado, lo material y lo abstracto (Fox y Alldred, 2015). El descentramiento del sujeto como origen de todas las acciones ha supuesto configurar una nueva red de influencias más amplia e indeterminada, como en el materialismo vibrante de Jane Bennett (2010) o en el papel de los animismos contemporáneos (G. Harvey, 2014). Nuestras vidas se encuentran condicionadas bajo la constante influencia de elementos no humanos (lo tecnológico, digital o animal, al menos), una cuestión que nos plantea hablar incluso de nuestra naturaleza cyborg (D. J. Haraway, 1991a). Una condición híbrida y unas relaciones organismo-máquina que hacen cuestionarnos nuestra



esencia unitaria y naturalizada por nuestra propia cultura occidental.

Desde el enfoque de los nuevos materialismos existe un intento por hacer hincapié en la materia, pero desde una visión monista que escape de los dualismos del tipo estructura/agencia o materia/lenguaje (Dolphijn y van der Tuin, 2012). Las distintas materialidades (cuerpos, objetos, órganos, especies, lenguaje, etc.) no suponen ser elementos ontológicamente superiores unos a otros, sino que más bien ocupan un determinado lugar dentro de una relación de contingencia con respecto a otras materias o ideas (D. J. Haraway, 1991b). El pensamiento de los distintos autores implicados en los nuevos materialismos (Barad, 1996; Braidotti, 2006; De Landa, 2006) se preocupan por las asociaciones que establecen las distintas materias entre sí y por las consecuencias que derivan de dichas interacciones; en definitiva por su capacidad para afectar y verse afectadas, utilizando una aproximación Spinozista de la noción de *afecto* (Deleuze y Guattari, 1987). De hecho, son las investigaciones más recientes en ciencias sociales las que demuestran la inseparabilidad de lo simbólico y lo material en el examen de la construcción discursiva de los objetos de conocimiento, y en sus efectos materiales (Sheridan, 2002).

Los nuevos materialismos critican la atención que desde las corrientes post-estructuralistas se ha prestado a la agencia del lenguaje y la construcción discursiva de la realidad (van der Tuin y Dolphijn, 2010). Se trata más bien, tal y como propone Karen Barad (2003), de asumir una comprensión performativa de la realidad que deje de prestar atención a las representaciones lingüísticas en favor de las prácticas discursivas. Los nuevos materialismos problematizan la orientación que llevan a cabo las corrientes constructivistas de análisis de la realidad, en el sentido de mostrarse inadecuadas para pensar adecuadamente sobre el papel de la materia, la materialidad y la política en el actual contexto de decisiones bio-políticas y economía global (D. Coole y Frost, 2010). Los análisis neo-materialistas disuelven así los límites entre lo que tradicionalmente ha sido asignado

a los niveles "macro" de las instituciones y de la organización social y el nivel "micro" de la experiencia y deseos humanos, asumiendo además que lo que estos aspectos de lo social poseen en común es su capacidad para afectar o verse afectados (Fox, 2017).

Las perspectivas de pensamiento que encierran los nuevos materialismos asumen posturas teórico-metodológicas diversas como puedan ser la teoría del actor-red de Bruno Latour (2005), la aproximación de Manuel De Landa (2006) a partir de una teoría de los ensamblajes, pasando por el materialismo vital de Jane Bennett (2010); e incluso el materialismo feminista y anti-humanista de Elizabeth Grosz (2010) o la perspectiva nómada que adopta Rosi Braidotti (2000). Todas ellas asumen propuestas teóricas ambiciosas y coherentes con los tiempos contemporáneos, pero también comprometidas en explorar la capacidad de agencia de los distintos actores, tanto humanos como no humanos, así como las formas de relación desigual en la manera en que se constituyen mutuamente.

Al margen de los muchos puntos comunes que guardan las diferentes perspectivas teóricas dentro de los denominados nuevos materialismos, tales como la atribución de un estado activo a la materia, la manera de problematizar la linealidad de las relaciones causa-efecto o la interacción producida entre los espacios de agencia humanos y no humanos, existen también toda una serie de divergencias en cuanto a la manera de conceptualizar la ontología materialista. En este sentido, Karen Barad (1996) extiende el concepto de la agencia a materialidades inanimadas alejadas de los seres vivos. Por su parte dentro de la teoría del actor red (ANT) se toma en consideración lo que denominan como "actantes" y su capacidad de agencia dentro de una red diversa de materias que van desde los elementos naturales hasta los culturales o simbólicos (Latour, 2005). En el caso de los autores Deleuze y Guattari utilizan la noción de afectividad a partir de una interpretación Spinozista, donde toda materia guarda el atributo para afectar y ser afectada.

En este sentido, las nuevas teorías materialistas, al menos aquellas que optan por desarrollarse desde posiciones problematizadoras de la realidad, se plantean preguntas sobre el acontecer de determinadas inercias sociales o educativas a pesar de las tentativas que se realizan para su transformación. Dicho de otra manera, lo que proponen estos enfoques es qué clase de fuerzas hacen perseverar determinadas dinámicas a pesar del intento explícito por ser transformadas. Los nuevos materialismos realizan un intento por explorar las ontologías existentes en nuestras realidades; sobre las agencias de las distintas materias y el lugar donde se ubican, e incluso sobre la conflictividad, descontrol o cambio al que derivan determinados ensamblajes. Los nuevos materialismos, nos permiten pensar no solamente acerca de las relaciones de poder que se establecen en determinados espacios, sino también sobre la influencia que ejercen los objetos, las infraestructuras, las materias, las tecnologías, el lenguaje, etc., en la construcción de situaciones de injusticia y desigualdad.

Precisamente desde esa interpretación crítica que realizan determinados enfoques materialistas contemporáneos, me he planteado que durante este trabajo sería interesante profundizar al menos sobre las siguientes dos cuestiones. La primera de ellas alude a la necesidad de explorar dentro del marco de formación inicial del profesorado, el tipo de fuerzas materiales, siempre múltiples, no lineales, afectivas y relacionales que se encuentran condicionando el desarrollo de la subjetividad de las futuras maestras. Una cuestión que supone aproximarse a aquellos ensamblajes de fuerzas, frecuentemente invisibilizados o que pasan simplemente desapercibidos dentro de la realidad de la formación inicial del profesorado. Este propósito me invita a tener que considerar la manera en que se constituyen los discursos, así como la materialidad y la corporeidad dentro de los marcos sociales y políticos de nuestra realidad presente y sus influencias sobre la construcción de la subjetividad de las futuras maestras; porque tal y como apuntan Coole y Frost (2010), las subjetividades pueden ser entendidas como aquellas

series de capacidades o potencias que de forma azarosa y ambigua emergen de una multitud de procesos orgánicos y sociales.

Por otro lado, parto del cuestionamiento que hacen los nuevos materialismos sobre la idea ilustrada que entendía la soberanía individual como un derecho preestablecido que constituía al propio sujeto (Grosz, 2010) y que suponía a su vez, un interpretación unificada de la subjetividad de los individuos tal y como señalaba McLaren (2002). En contra a esta perspectiva, los nuevos materialismos subrayan la idea de la fuerza que adquiere el ensamblaje de *materias vibrantes* (Bennett, 2010) en la forma en que se constituyen los eventos y acciones, más que en la agencia individual de los sujetos. A este respecto, veo necesario acercarme a la manera en que las futuras maestras negocian sus subjetividades movidas por un nomadismo (Braidotti, 2000) capaz de trascender los determinismos de una realidad profesional excesivamente polarizada. Parece importante considerar la manera en que la subjetividad de las futuras maestras es constituida en la intra-acción con la materialidad de sus contextos y de qué manera les lleva a desarrollar una relación dialéctica entre sus múltiples subjetividades condicionadas bajo la red de fuerzas en la relación. El tipo de pensamiento que hacen emerger los nuevos materialismos permite construir nuevas maneras de pensar a cerca de la subjetividad y desestabilizar los límites de la imaginación en la formación universitaria. A este respecto, me sumo a la posibilidad que plantea Haraway (1991b) de poder desarrollar una objetividad encarnada que contribuya a reconocer la realidad de las experiencias personales y de su permeabilidad al poder. Tal y como apuntan Coole y Frost (2010)

new materialists are rediscovering a materiality that materializes, evincing immanent modes of self-transformation that compel us to think of causation in far more complex terms; to recognize that phenomena are caught in a multitude of interlocking systems and forces and to

consider a new the location and nature of capacities for agency. (p. 9)

El papel constitutivo de la materia a través de la relación que se origina entre lo simbólico y lo material, así como su constante movilidad es lo que autoras como Judith Butler (2002) apuntan a que se encuentra en la esencia de los nuevos materialismos. Por su parte, Karen Barad (2007) señala que la materia y lo simbólico no interactúan, ya que la interacción supondría que ambas esferas encierran una cierta independencia. Su relación apunta más bien a una intra-acción debido a que la una no puede concebirse sin la otra, posibilitando así la emergencia de nuevas realidades.

#### Datos

En este trabajo comencé basándome en aquellos datos de la investigación basados fundamentalmente en el testimonio escrito u oral, tal y como suele realizarse de manera ortodoxa bajo los enfoques de la investigación cualitativa. Sin embargo, no fue hasta mis aproximación a Derrida (1996) cuando me fui dando cuenta de que la palabra no siempre puede capturar el verdadero significado de lo que expresa la persona. De que las relaciones entre lo que dice el otro y el significado de sus expresiones no siempre atiende a una relación lineal ni sencilla. Lo que se comunica mediante la palabra, es algo que ya ha sido filtrado, procesado y sobre-interpretado, lo que dificulta poder asumirlo como una verdad.

A partir de dicho momento, comprendí que el propósito de la investigación ya no podía ser el de "dar voz" a los participantes o el centrarse exclusivamente en interpretar lo que subyace a sus respuestas. Lo expresado mediante sus relatos no se puede considerar como un tipo de información "pura", sino que necesita ser trabajada a través de la filosofía, la teoría o la vida social, permitiendo construir así nuevos significados sobre las distintas acciones o eventos. Las palabras (o cualquier otra evidencia de investigación) "se convierten en

*datos sólo cuando la teoría los reconoce como datos*" (St. Pierre, 2011, p. 621). Esto supone atribuir a todas esas evidencias construidas a partir de la experiencia, su carácter parcial e incompleto, y una capacidad para volver a ser siempre re-contados y re-recordados (Jackson y Mazzei, 2012).

Partiendo de estas reflexiones, empecé a cuestionarme acerca del valor de la palabra recogida durante las transcripciones y notas de campo, en definitiva en la primacía de los sujetos participantes como el centro de la investigación y los únicos agentes en influenciarla. El desarrollo de la investigación a través del foco de los nuevos materialismos, me permitía considerar la agencia de otra clase de materias como elementos capaces de afectar la construcción de la realidad. No intentar privilegiar al sujeto respecto a otras fuerzas materiales no humanas, suponía establecer un punto de partida distinto en el momento de considerar qué datos pasarían a formar parte de la investigación. Esta decisión traía consigo la necesidad de tener que realizar una lectura más horizontal y aplanada (Hultman y Lenz Taguchi, 2010) de la relación entre las distintas materias (humanas y no humanas), pasando a considerarlas como agentes que se superponen y afectan mutuamente.

Respecto a las otras materialidades que comencé a considerar para esta investigación, no enmarcadas en lo discursivo, se hallaban algunos de los artefactos y dispositivos artísticos (audiovisuales, narrativos o performáticos) (Suominen, Kallio-Tavin, y Hernández, 2018), que fuimos generando mediante distintas micro-acciones basadas en las artes (Barone y Eisner, 2006; Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008; Leavy, 2009; Liamputtong y Rumbold, 2008; McNiff, 2008) a lo largo de distintos periodos durante la formación universitaria y que dialogaban con las realidades sobre las que fuimos indagando.

Lo desarrollado en cada una de estas micro-acciones permitió construir toda una suerte de evidencias de investigación, un tipo de "transgressive data" al que apunta St. Pierre (2011), que transcendía lo escrito como único medio

para poder construir significados en torno al objeto de la investigación. Esta otra clase de evidencias, ofrecían la oportunidad de abrirse a un tipo de diálogo quizá más de tipo emocional o incluso sensual (St. Pierre, 1997b) con los datos, haciéndome más sensible a construir otras formas distintas de conocimiento. Esta nueva interpretación acerca del dato me llevó incluso a considerar que el propio silencio (Mazzei, 2003) irrumpiera en la investigación como otro tipo de agente más que pudiera influir en su desarrollo. La apertura a generar otras formas de construir evidencias me hacía asumir además, que los datos poseen orígenes diversos, y que surgen no solo en las transcripciones, observaciones o notas de campo, sino también en los propios sueños, en el cuerpo, o en la memoria (St. Pierre, 2017) del investigador.

#### Escritura como método

Durante el siguiente apartado persigo exponer la manera en que he afrontado el proceso de análisis de los datos utilizando la escritura como método; más concretamente, hablaría de la aproximación difractiva como la estrategia que me ha permitido construir nuevos sentidos sobre la experiencia de investigación desarrollada. Un tipo de abordaje que ha ido conformándose a medida que avanzaba la investigación porque tal y como apuntan St. Pierre et al. (2016) "method, then, might emerge in the middle of problems that are not to be solved but problems that need a different response—attending to the conditions under which problems emerge." (p. 7); llevándome a establecer conexiones distintas, discontinuas, a veces incluso imprevistas en el devenir que produce la escritura.

El análisis de los datos implica, tal y como nos recuerda St. Pierre (2000), "traveling in the thinking that writing produces, in search of the field" (p. 258). Analizar los datos del estudio, puede plantearse como un proceso de escritura (St. Pierre, 2011), donde podamos pensar sobre las agendas sociales (políticas, económicas...), así como las fuerzas que conforman

nuestros discursos y naturalizan determinadas formas de pensamiento. St. Pierre (2011) apunta a que "when one must bring to bear on writing, in writing, what one has read and lived, that is thinking that cannot be taught. That is analysis" (p. 621).

Si tomamos en consideración la frase "there is no "doer behind the deed"" que sugiere St. Pierre et al. (2016, p. 7), comprenderemos que el método es algo que no se encuentra completamente bajo nuestro control, sino que necesita ser constantemente repensado y reclamado en cada caso, en la medida en que avanzan los acontecimientos. Escribiendo sistematizamos y profundizamos en nuestra *anti-metodología* (Nordstrom, 2017) que no permite ser replicada o generalizada a otros estudios por convertirse en un acto creativo que desterritorializa las formas convencionales de afrontar la investigación cualitativa. Las formas generalizadas de trabajar con los datos de la investigación que parten frecuentemente de enfoques post-positivistas, se basan sin embargo en estrategias como la codificación y parcialización de las evidencias surgidas a raíz de las distintas experiencias de investigación.

A este respecto, durante los primeros momentos del proceso de análisis en los que me tuve que enfrentar a gran cantidad de datos generados durante el transcurso del estudio, intenté aliviar la complejidad que encerraba el proceso, considerando utilizar algunos programas de análisis de datos cualitativos como ATLAS.ti. A pesar de haberme formado durante un periodo largo de tiempo en su utilización, profundizando en muchas de sus posibilidades, así como en diferentes estrategias de codificación; dicha herramienta, me llevaría a hacer uso de un método que al margen de su practicidad, constreñía mi imaginación y reducía mis lecturas sobre los datos. De hecho, en la medida en que profundizaba más esta vía para el análisis me fui dando cuenta de que una categorización fuerte de la experiencia a través de códigos, categorías y conceptos, solamente me llevaba a reproducir lo conocido y a limitar la emergencia de nuevos conceptos, tal y como venían alertándonos diferentes autoras (Jackson, 2013; Jackson y Mazzei, 2012).



Estas estrategias de análisis, utilizando el lenguaje de Deleuze, poseen el riesgo de convertirse en un tipo de máquina abstracta axiomatizadora o sobrecodificadora que solamente serviría para compensar las desterritorializaciones a través de reterritorializaciones, produciendo fenómenos de bloqueo y cierre (F. J. Martínez, 2009).

Por todo ello, después de haber explorado esta vía y ver la manera en que me limitaba, opté por dejarla de lado y embarcarme en la escritura como el método que me permitiría producir nuevos sentidos sobre las evidencias que había ido generando durante la experiencia de investigación. Escribiendo me fui dando cuenta que favorecía un tipo de encuentro distinto con los datos, los marcos de la investigación y los participantes, al igual que las autoras Jackson y Mazzei (2013) ya venían subrayando, generando así transgresiones de sentido que me permitirían escapar de los significados fijos; lo que me lleva a convenir con St. Pierre et al. (2016) cuando sugiere que "we doubt conventional social science research driven by pre-existing methods and methodologies encourage critique and experimentation; rather, we believe they are designed to stratify and territorialize—to repeat the same, not to produce difference" (p. 6).

### ***Aproximación Difractiva***

Plantear el método de la escritura desde una aproximación difractiva, me hizo afrontar el proceso de análisis llevando a cabo conexiones no lineales y a priori no previstas entre los distintos datos de la investigación. Karen Barad (2007) plantea la lectura difractiva como el método que permite leer textos y teorías que en principio no guardan relación entre sí, posibilitándonos pensar acerca de sus diferencias pero también sobre los elementos que se encuentran unidos y entrelazados. Donna Haraway (1999) fue la primera en proponer la noción de *difracción* como una forma de repensar la geometría de la racionalidad. La propuesta por introducir este concepto por parte de Haraway, supuso un intento por escapar del

reduccionismo lingüístico, que asume una relación determinista entre significado y significante, palabra y objeto (Van Der Tuin, 2011). Frente a la reflexión y la refracción que producirían lo mismo pero desplazándolo, la difracción desarrolla un tipo de cartografía de las interferencias que no replica, refleja o reproduce, sino que multiplica la emergencia de nuevas posibles relaciones. El enfoque difractivo permitiría no caer en el establecimiento de relaciones causales, trabajando por construir patrones de interferencia más prometedores (D. J. Haraway, 1997, p. 16).

Hence the diffractive methodology that I propose enables a critical rethinking of science and the social in their relationality. What often appears as separate entities (and separate sets of concerns) with sharp edges does not actually entail a relation of absolute exteriority at all. Like the diffraction patterns illuminating the indefinite nature of boundaries—displaying shadows in "light" regions and bright spots in "dark" regions—the relation of the social and the scientific is a relation of "exteriority within" (Barad, 2007, p. 93).

La difracción contribuye a realizar una forma de análisis alternativo de los datos y prestar atención tanto a sus conexiones así como a las agencias materiales que componen el ensamblaje. Si las personas siempre re-piensen, de-construyen e inventan, resistiéndose a los patrones que construye la investigación mientras se sumergen en el enredo (*entanglement*); quizá deberíamos dejar de elaborar estructuras agotadoras y pasar a atender a lo que realmente está ocurriendo (St. Pierre, 2011). La lectura difractiva se resiste a la jerarquización de un tipo de significado sobre otro, concentrándose en identificar dónde aparecen los *efectos* de la diferencia más que en el lugar dónde se originan (D. Haraway, 1999). La difracción es además una metáfora válida para describir un tipo de enfoque metodológico que persigue leer la relación entre los detalles y especificidades que encierran ideas distintas (Barad, 2007).

Un tipo de aproximación difractiva me demandaba estar

cerca de los datos, pensar con ellos, escuchando los audios, leyendo las transcripciones o las notas de campo, volviendo a ver las producciones audiovisuales de mis estudiantes o revisando una y otra vez las entradas de sus portafolios digitales. Pero además, el proceso de análisis también me ha llevado a leer, pensar, escribir y vivir junto a la teoría (St. Pierre, 2017), recordando las conversaciones con mi director de tesis, con Estitxu mientras viajábamos a algún congreso o con Begoña durante los periodos de tutoría en nuestro despacho. Escribir implicaba tener que pensar con la teoría, lo que suponía leer y dialogar con Deleuze, Guattari, Butler, Foucault o Illich, hasta el punto de llegar a considerar los propios datos como *irrelevantes* como sugiere St. Pierre (2017), porque investigar en definitiva supone "writing and thinking and laying out of the field of the text, moving" (p. 4).

De alguna manera supone una tentativa a leer los datos a través de las múltiples perspectivas que aporta la teoría. Esta clase de posiciones llevan consigo la necesidad de volver a significar la investigación educativa, colocando los conceptos como el medio que reoriente nuestro pensamiento, deshaciendo los binarismos como el de teoría y práctica, y abriendo la indagación hacia nuevas posibilidades (Taguchi y St. Pierre, 2017). Bajo esta lógica post-cualitativa, la intención no es la de intentar develar significados sino más bien producir sentidos a partir de los datos de la investigación. En el proceso del análisis he perseguido que la propia teoría contribuyese a extender el pensamiento a partir de los datos generados. El propósito es el de abrirse a la posibilidad que ofrecen los conceptos para construir nuevos pensamientos sobre lo que ocurre, más que construir significados e interpretaciones sobre ello (Mazzei, 2013). En este sentido, Deleuze nos habla del concepto como un centro de vibraciones (Deleuze y Guattari, 1993), que no se corresponde con la realidad pero que permite que oigamos con ella.

Escribir mientras pensaba junto a los autores implicaba intentar comprender sus conceptos, profundizar en lo que decían, en muchas ocasiones sin llegar a lograrlo. Durante ese

complicado ejercicio que supone leer determinados textos, aprendí a no interpretar como un fracaso mi incapacidad para acceder a sus significados; más bien, comencé a pensar a partir de ellos y a no bloquearme queriendo desenterrar sus sentidos que en ocasiones se me hacían profundamente oscuros. El acceso al pensamiento de dichos autores lo realicé viendo sus conferencias a través de diferentes plataformas digitales; como aquellas en las que aparece Judith Butler <sup>13</sup>, o visionando antiguos conversatorios como los de Gilles Deleuze <sup>14</sup>. Pero también, me acerqué a las reflexiones de esos mismos pensadores revisando la bibliografía de sus textos originales y contrastándolos con mi director, incluso a través de bibliografía secundaria en busca de otras interpretaciones sobre su pensamiento. Escribiendo intentaba adueñarme de sus conceptos, pero también utilizándolos durante las conversaciones con colegas de universidad; en ocasiones, llegando a tener incluso la sensación (muchas veces ficticia) de que sus teorizaciones las había hecho mías, que las entendía y que incluso podía llegar a desterritorializarlas jugando con ellas y llevándolas fuera de sus contextos originarios.

Durante este trabajo, la decisión ha sido más bien la de intentar utilizar su vocabulario y conceptos mientras intentaba llevar los datos, la teoría y la propia investigación hasta sus límites, provocando tal y como sugiere Rajchman (2001) "the conditions under which something new, as yet unthought, arises" (p. 17). Evitar acomodarse a un conjunto de significados fijo y estable, sino el de realizar lecturas difractivas (Barad, 2007) que contribuyeran a establecer relaciones entre distintas materias. Permitiendo tal y como sugiere Rosi Braidotti (2000)

---

<sup>13</sup> CCCB, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. (Productor). (2015, 08 de diciembre de 2017 ). Cuerpos que aún importan. Conferencia de Judith Butler. [Conferencia] Recuperado de <https://goo.gl/1XJtWS>

<sup>14</sup> Boutang, Pierre-André (Productor). (1988, 08 de diciembre de 2017). El abecedario de Gilles Deleuze con Claire Parnet. Recuperado de <https://goo.gl/nnPfEo>

que "las voces de otros resuenen a lo largo de mi texto" (p. 81).

Leyendo a las autoras de corrientes enmarcadas en la *tercera ola del feminismo* (van der Tuin y Dolphijn, 2010), como los nuevos materialismos, me fui dando cuenta que escribir poco o nada tenía que ver con la representación; porque tal y como apunta Britzman (1995), la escritura, "as a practice of narration is not about capturing the real already out there. It is about constructing particular versions of truth, questioning how regimes of truth become neutralized as knowledge, and thus pushing the sensibilities of readers in new directions" (p. 237). De hecho, parece difícil pensar que la escritura pueda servirnos para representar la realidad cuando lo real no existe, sólo es deseo y simulación (St. Pierre, 2013). En este sentido únicamente podemos aspirar a sustituir la propia realidad por el signo (Baudrillard, 1994), que por otra parte nunca es transparente ni neutral, independiente de la teoría, esperando a ser analizado como sugiere St. Pierre (2011). "Todas las formas de escritura están codificadas y todo código posibilita y limita el significado. Por lo tanto, ninguna forma de escritura es correcta, superior o inocente" (St. Pierre, 1996, p. 533).

Y es que "lo real debe ser ficcionado para ser pensado" dice Rancière (2000<sup>a</sup>, p. 49), lo que no significa que todo sea ficción sino que es necesario encontrar otras maneras de presentar los hechos y de poder hacerlos inteligibles. Se trata de utilizar la escritura como un medio para "ficcionalizar (las) teorías, teorizar (las) ficciones y practicar la filosofía como una forma de creatividad conceptual" (Braidotti, 2000, p. 79). Escribir como sugieren Deleuze y Guattari (1987) "has nothing to do with signifying. It has to do with surveying, mapping, even realms that are yet to come" (p. 5). Escribiendo ampliamos los sentidos de una determinada experiencia pero también nos permite interrogar nuestras propias posiciones e intra-acciones como investigadores (Mazzei, 2013). Tal y como apuntan Richardson y St. Pierre (2005), la escritura es un método para la indagación nómada, lo

que me permite construir nuevas conexiones sobre la subjetividad de las futuras maestras. "En el pensar que produce la escritura" (St. Pierre, 2011, p. 621), puedo ir cartografiando aquellas fuerzas materiales, siempre múltiples y discontinuas que influyen en la manera que tienen las futuras maestras de afrontar y ubicarse frente a su futura tarea profesional dentro de la complejidad que encierran estos nuevos tiempos.

### MOVIMIENTO TRES. GénEros DisiDenteS, IMagiNarioS PoLÍTICos y DisLOCaciones IdENTitariAS

Joan Fontcuberta, Judith Butler, Jaime Vallaure y Rafael Lamata, Paul B. Preciado u Itziar Okariz, entre otros tantos, me ayudaron a pensar sobre la performatividad del arte desde mis inicios en la universidad. Comencé interesándome por su capacidad para transformar nuestra propia realidad educativa, los espacios, los conceptos, la idea que construimos en torno al tiempo; pero también sobre quiénes somos, sobre las ficciones identitarias que nos han sido impuestas y que incorporamos a nosotros y nosotras, en la mayoría de las ocasiones sin cuestionar la posición a la que nos fijan.

Bajo la idea de transformar nuestra propia relación con la realidad, durante los últimos cuatro años he ido explorando como formador las oportunidades que nos ofrece la imagen para elaborar nuevos imaginarios de lo posible, más justos, inclusivos y emancipadores. Creando colectivamente acciones alrededor de lo visual junto a quienes se encuentran preparando para convertirse en docentes de una realidad social desbordante, cada vez más compleja y precaria; quizá contribuyendo a originar rupturas o nuevos posicionamientos sobre quiénes son o quieren llegar a ser dentro de su profesión futura.

Acciones formativas que nos sirvieran para encontrarnos, narrar, conversar, leer, escuchar, desconfiar... imaginando lo escolar y nuestro papel en él, una y otra vez. Retomando experiencias personales que nos afectan y confrontándolas con aquél que quizá encuentra en nuestro propio relato alguna resonancia con la que poder poner en crisis sus posiciones más naturalizadas. De algún modo, seguir imaginando desde un lugar que nos permita alterar la narrativa que se piensa fija, única y aceptable.

El papel de la imagen como dispositivo político, a través de las prácticas de *creación postfotográfica* (Fontcuberta, 2016) contemporáneas, nos permiten elaborar otra realidad, con

sus otros posibles relatos e imaginarios paralelos. Una oportunidad para activar ficciones alternativas, curvas o quizá equivocadas, pero con las que emocionarse soñando otros escenarios posibles. Las infinitas oportunidades que nos ofrece la imaginación visual a través de la imagen, la fotografía o el cine, nos provocaban a introducirnos en espacios donde poder rebasar los límites de lo normalizado.

También para poner en cuestión lo normalizado y reglamentado de la identidad, que nos conduce hacia formas muy concretas de comportamiento en la profesión docente. Llevándonos a interpretar en ocasiones, que la imagen que proyectamos como docentes, puede que se ajuste con la realidad profesional a la que nos hemos vinculado; pero que quizá en otras, se encuentre fuera de sitio, cuestionada, interrogada por no seguir las lógicas que impone una sociedad cada vez más mercantilizada sobre lo que se espera de una maestra o maestro; por nuestro código estético, por la relación que mantenemos con el conocimiento, por las prioridades establecidas en lo educativo, en cómo se enseña, cuándo, por qué...

### **##Fragmento 1 / (RE)producir otros imaginarios de ser**

Desde mis comienzos en la universidad he intentado abordar la cuestión de la producción de nuevos imaginarios, pero nunca lo había hecho aproximándome a la noción del género dentro de la profesión docente. Fue a partir de la exposición "*Nola ikasi andereño izaten?*" -*Cómo aprendes a ser maestra?*- que organizó el grupo *Elkarrikertuz* en 2014 dentro del centro cultural de Aiete en San Sebastián, cuando comencé a reflexionar sobre la manera en que nos afecta en la elección de ser maestra o maestro lo aprendido bajo las condiciones de materialidad de nuestro entorno; en cómo los estereotipos vinculados a la tarea docente nos hacen ubicarnos de una manera muy determinada ante la realidad de los centros escolares en los que desarrollamos nuestra labor. Pero también, ante el modelo de maestra o maestro que aceptamos socialmente y que tiende a seguir atribuyendo roles de comportamiento muy diferenciados entre



hombres y mujeres; donde la faceta del amor en las aulas sigue recayendo sobre las maestras, mientras que se continua asignando a los maestros el poder y autoridad sobre sus estudiantes (Sánchez, 2003).



Figura 16. Una de las obras expuestas dentro de la exposición *Nola ikasi andereño izaten? -Cómo aprendes a ser maestra-*. Centro cultural Aiete (2014).

Situados ahora en la realidad de uno de los talleres que llevamos a cabo sobre representaciones visuales de las identidades docentes, nos permitimos dialogar en relación al papel del género dentro del relato que nos mostraban las distintas películas que fuimos proyectando. Realicé una selección de tres, aunque finalmente solamente nos daría tiempo a trabajar en profundidad las películas *Laurence anyways* y *The Hunt -La Caza-*. Supongo que las escogí por abordar temáticas algo alejadas de los imaginarios que más comúnmente vinculamos a la profesión docente en nuestros comienzos formativos; por aportar otra clase de ejemplos en relación a los esquemas de pensamiento más generalizados y en donde se rompe con los

referentes sociales y normativamente aceptados sobre el género y su correspondencia naturalizada con uno u otro sexo.

La proyección de *Laurence Anyways* suponía introducirse en una película que narra la experiencia de Laurence Alia, un profesor de secundaria que desea cambiar su sexo. La película cuenta no solo el tránsito de Laurence y las dificultades a las que debe hacer frente para luchar contra los códigos normativos de una sociedad que no cesa de agredirle en su proceso de construcción identitaria; sino también, sobre su relación afectiva junto a quien será su pareja Fred Belair, y el impacto que la decisión de cambio de sexo ejerce sobre ambos. Se trata de una película que dialoga con la transexualidad, la búsqueda de la identidad personal, el amor, la intransigencia social o los prejuicios. La película da cuenta del camino que emprende Laurence, de los dilemas que le presenta seguir adelante con su decisión y los pensamientos sobre una vida que aún no le pertenece por completo.

Por su parte, la película *The Hunt -La Caza-* contaba la historia de Lucas, un hombre de cuarenta años que ejerce como maestro de educación infantil en una pequeña escuela de pueblo. La reprobación de Lucas hacia una de las conductas de Klara, alumna e hija de uno de sus mejores amigos, lleva a que ésta cuente haber sufrido abusos sexuales por parte de él como maestro. Tanto la directora junto con el conjunto del pueblo, comienza a sumergirse en un ciclo de reproches y condena hacia Lucas, aun sin ninguna otra prueba que un accidental comentario de Klara. La película se sitúa dentro de una temática delicada como es el abuso de menores. Pero también acerca de los prejuicios morales que se vierten sobre el compromiso de un hombre dedicado al cuidado de la infancia y al que siempre ronda una sombra de sospecha sobre sus verdaderos motivos para dedicarse a la profesión de maestro de educación infantil.

Durante la formación de las futuras maestras existen temas incómodos, difíciles de abordar como los que tratan ambas películas, y que generalmente se obvian o pasan simplemente de largo. Temáticas que se hallan en los márgenes y por lo tanto, carentes de imágenes y de representaciones en los imaginarios

de quienes se encuentran formando para ejercer su labor en la enseñanza. Pienso sin embargo, que mi responsabilidad como formador es la de favorecer una pedagogía del reconocimiento de esas otras realidades; que nos permita llevar al extrañamiento nuestra mirada sobre un escenario social y educativo que siempre se nos presenta demasiado rígido y sospechosamente racionalizado. Problematizar nuestra propia forma de posicionarnos ante la realidad, las propias actitudes y creencias, hacia lo que se interpreta como normal, trabajando desde nuevos abordajes y ficciones que resulten extrañas pero que a la vez, nos permitan fantasear con poder crear rupturas hacia las dinámicas que normalizan los cuerpos, las relaciones, el género, el sexo, el deseo... En definitiva, sumergirnos en acciones que nos lleven a asumir nuevos desplazamientos o mudanzas con los que ampliar y no reducir nuestras lecturas sobre la realidad.

Al terminar de visualizar las dos películas, decidimos pasar a elegir alguna escena que nos hubiera resultado significativa; para después, ayudados de otra persona, atrevernos a llevar a cabo una lectura dramatizada de ese mismo fragmento de película que habíamos seleccionado. La única premisa era la de escoger un personaje de distinto sexo al nuestro, con el que generalmente no nos sintiéramos identificados. Era interesante observar la manera en que se representaban dichos papeles, la forma de hablar, de sentarse, de gesticular o mirar de quien se encontraba reproduciendo el fragmento escogido. Al terminar las escenificaciones nos paramos a hablar sobre los referentes utilizados durante la dramatización, en la manera en que decidimos desarrollar un personaje de distinto sexo al nuestro.

Una posición compartida, fue la de haber utilizado el modelo de personas vinculadas a nuestra propia experiencia en el momento de tener que llevar a cabo la actuación. Sistemáticamente se acudía al repertorio de comportamientos que nos recordaban nuestras madres, hermanas o amigas en el caso de los chicos que representaban actrices mujeres. Algo que también ocurría entre las chicas que pasaron a representar actores

hombres. Actuábamos repitiendo una serie de códigos de feminidad o masculinidad que habíamos observado y que atribuíamos a cada uno de los sexos de forma normativa. Las escenificaciones de hombres y mujeres se dejó permear por aquellas normas de género que nos llevan a atribuir determinadas formas de comportamiento en ambos sexos, fruto de un aprendizaje y de una reiteración de la norma que dictan las convenciones socialmente construidas.

Esta clase de experiencias me llevaban a pensar con la noción de performatividad de la que nos hablan autoras como Judith Butler (2002) en su obra *Cuerpos que importan*. Butler desarrollaría el concepto de performatividad basándose en el trabajo que desarrolla John Austin (1990) en su teoría de los actos del habla, y que después pasaría a ser reinterpretada en su principio citacional y de iterabilidad por Jacques Derrida. Butler plantea que tanto el género como el sexo carecen de realidad ontológica y que más bien, deberían ser entendidos como un conjunto de actos performativos que encierran una serie de convenciones discursivas y repeticiones ritualizadas de ciertas normas que pasan a constituirnos como sujetos.

Cuando Butler plantea el carácter performativo del género, no sugiere que sea algo electivo y por lo tanto, un acto consciente de un sujeto racional que decide a voluntad adoptar o rechazar un determinado género. De ser así, debería haber un sujeto que pertenece a ese determinado género desde el comienzo y realmente no sería consciente de que su existencia estaría previamente condicionada por él. Butler nos habla más bien, de la "construcción" del género pero bajo una determinada manera de concebir la noción misma de "construcción" de los cuerpos; en la que si bien existen construcciones constitutivas sin las cuales no sería posible pensar siquiera, los cuerpos solamente pueden desarrollarse bajo determinados esquemas reguladores en alto grado generizados.

La performatividad del género puede interpretarse entonces en voz de Butler (2002), "no como un "acto" singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos

que nombra" (p. 18). Si bien para Butler (2006a), la performatividad alude no solamente a los actos del habla, sino también a los mismos actos corporales. "Dichos actos, gestos y realizaciones -por lo general interpretados- son performativos en el sentido de que la esencia o la identidad que pretenden afirmar son invenciones fabricadas y preservadas mediante signos corpóreos y otros medios discursivos" (Butler, 2007, p. 267). En ese sentido, la identidad de género parece ser nada más que un tipo de fantasía que se consolida a través de la superficie de los cuerpos; que no puede ser por lo tanto, ni verdadera ni tampoco falsa, sino más bien creada a través de los efectos de verdad de un discurso de identidad primaria que se mantiene estable.

Butler afirma que no existe una identidad previa a los actos de género; como tampoco lo hay una "esencia" que pueda expresar o exteriorizar el género. Porque en definitiva el género no es un hecho, y serían los distintos actos quienes producen el mismo concepto del género (Butler, 2007). Es por ello que Butler (2007) retoma la idea nietzscheana de que "no hay ningún "ser" detrás del hacer, del actuar, del devenir; "el agente" ha sido ficticiamente añadido al hacer, el hacer es todo" (p. 85); una idea que reafirma la posición de Butler al afirmar que no existe una identidad de género detrás de las expresiones de género, sino que esta identidad se construye de forma performativa a través de esas mismas expresiones que, al parecer resultan de ésta.

La identidad de género no surgiría como causa, sino más bien, como efecto de las propias palabras, actos, gestos y deseo que son performativos; al reafirmar una esencia o identidad ficcionada que se estabiliza a través de signos corporales u otros medios discursivos (Butler, 2007). Una idea que aleja la noción del género de un modelo sustancial de la identidad, sino que lo entiende más bien, como *temporalidad social* constituida. En este sentido, la identidad de género deja de ser interpretada por Butler como esencial, coherente, estable o constante; sino que al ser formada a través de actos, gestos o realizaciones performativas, convierten al género en

algo que puede que no sea fijo, sino más bien "confuso", "discontinuo" o "ambiguo", según las prácticas reguladoras a las que apuntaría Foucault para producir identidades coherentes.

De algún modo, este taller sobre representaciones identitarias vinculadas a la enseñanza que desarrollamos, supuso sumergirse en el espacio del arte cinematográfico. En donde la imagen no era solamente una cuestión de "representación", sino más bien un concepto agregado y material, resultado de posiciones relacionales que servían para explorar las injusticias sociales que inundan la sociedad contemporánea (Colman, 2014). Un lugar para la indagación difractiva a la que nos llevaban las imágenes en movimiento.

El cine asimismo, bajo la postura que mantiene Rancière (2012) supone múltiples cosas. Supone un espacio para divertirse, pero también un espectáculo de sombras donde vernos afectados por una emoción más secreta que la condescendiente palabra "diversión". Un experiencia que se acumula y sedimenta en nosotros de esas presencias a medida que su realidad se borra y modifica, recomponiéndose otros recuerdos y palabras que se alejan de lo que mostraba la proyección. Es también aparato ideológico que produce las imágenes que circulan en la sociedad. Supone el concepto de un arte que aísla de las producciones de saber técnico de una industria las que merecen ser consideradas como pertenecientes al gran reino artístico; es utopía, la escritura del movimiento que se celebró en la década de 1920 como la gran sinfonía universal. Y por último, el cine puede ser un concepto filosófico, una teoría del movimiento mismo de las cosas y el pensamiento.

Las imágenes en movimiento que encierran los montajes fílmicos desempeñan un lugar básico en la construcción de subjetividad. Tanto por su capacidad de interpelación, por colocarnos en la experiencia que narran; pero también por cómo nos activan políticamente y nos ayudan a plantearnos cuestiones de frontera sobre su propia esencia real o ficcional, objetiva o subjetiva. "La imagen nunca es una realidad sencilla. Las imágenes de cine son, primero que nada, operaciones, relaciones

entre lo decible y lo visible, maneras de jugar con el antes y el después, la causa y el efecto" (Rancière, 2011, p. 27).

Durante la acción de lectura dramatizada de algunas de las secuencias de las películas proyectadas, nos detuvimos a discutir una escena de la película *Laurence Anyways* que nos permitió pensar sobre la noción misma del reconocimiento. En cómo nuestra constitución identitaria parece solamente viable a través de los límites culturales y sociales del entorno donde nos ha tocado desarrollarnos. El diálogo que encerraba la escena (figura 17) que tanta atención despertó entre quienes nos encontrábamos en la clase, estaba basada en una conversación que mantenía Laurence con una entrevistadora. Dentro de dicho fragmento de conversación, Laurence intenta hacer entender por medio de la metáfora a quien se sentaba enfrente de ella, la necesidad de verse reconocida por el otro para sentirse mujer. El diálogo que recogía la película vendría a decir lo siguiente,

- Laurence: *Desde que empezamos, ni una vez me miraste. ¿Crees que te convertirás en una piedra?*
- Entrevistadora: *No lo sé. ¿El look acaso es importante para ti?*
- Laurence: *¿Acaso el aire es importante para los pulmones?... Ahí lo tienes.*

Supuso una escena a través de la cual pudimos debatir sobre la necesidad de reconocimiento que necesitamos de los otros en nuestro proceso de construcción identitaria; haciendo emerger en el grupo, pequeños incidentes críticos dentro de las experiencias acumuladas durante los periodos de prácticas en los distintos centros educativos. Incidentes como los que quiso compartir Joana sobre cómo durante su primer año como maestra en prácticas dentro de un centro de educación primaria, veía sistemáticamente cuestionada su autoridad solamente con los niños de la clase. Preguntándose si acaso sería como consecuencia de ser mujer; si los padres y madres de sus alumnos no estarían reproduciendo esa clase de patrones en sus casas, trasladándose después a la escuela. En otras ocasiones,

es quizá la mirada de las familias quienes ponen en crisis la identidad de mis alumnos de educación infantil. Como en aquella ocasión en la que uno de mis estudiantes se preguntaba junto al resto de clase, si la madre de uno de sus alumnos arrojaría la misma duda sobre la capacidad de alguna de sus compañeras de prácticas para cambiar el pañal de su hijo. Pequeños incidentes que me hacen preguntarme si quizá no haya espacio para posicionarse socialmente de otra manera ante la imagen consolidada del maestro o la maestra. Si existen las suficientes oportunidades dentro del contexto donde desarrollamos nuestra función educativa para un devenir distinto como maestras y maestros.

Una clase de preguntas que enlazan con la idea acerca de nuestra capacidad para emprender otra clase de acciones - *agency*- que nos permitan distanciarnos de la norma a la que quedamos sujetos y ser reconocidos bajo otra clase de identidad. Una cuestión sobre la que Butler ha ido argumentando en relación a la performatividad del género; pero siempre bajo una noción de sujeto que se distancia de la perspectiva humanista que mantenían algunos de sus principales referentes como Simone de Beauvoir.

Butler (2007) matiza la conocida expresión de Beauvoir "*no se nace mujer: se llega a serlo*" que viene a señalar la posibilidad de poder construir el propio género. Si bien Butler coincide con Beauvoir en que existe un proceso por el cual producimos nuestro género, hay diferencias entre ambas autoras. En Beauvoir encontramos un agente previo que se hace o adueña de ese género y que por lo tanto, puede elegir cualquier otro. El cuerpo se concibe entonces como un mero instrumento a través del cual nos apropiamos a voluntad de los significados culturales. Por su parte, Butler vendría a señalar sin embargo que el género se construye performativamente, a través de un discurso que permitiría activar o no, determinadas posibilidades de poder configurarse el género dentro de una cultura hegemónica dada. El campo imaginable del género se encontraría así, siempre restringido a las propias limitaciones de un discurso cultural.





Figura 17. Escena de la película Laurence Anyways que fue seleccionada para dramatizarse por una pareja de estudiantes.

Precisamente esa sería la principal diferencia respecto al planteamiento de Beauvoir, y es que Butler plantea un sujeto en donde no existiría una sustancia previa a la acción de construcción del género. El sujeto solamente se desarrolla a partir de una repetición y citación de unas normas culturales dentro de un contexto social y cultural que permite determinadas expresiones de género. De alguna manera, el "yo" o el "nosotros" diría Butler (2002), "no está ni antes ni después del proceso de (...) generización, sino que sólo emerge dentro (y como la matriz de) las relaciones de género mismas" (p. 25).

Bajo ese marco que plantea Butler, es donde puede darse nuestro reconocimiento como sujetos inteligibles, siempre en

función de unas normas vigentes. De este modo, tal y como plantearía Butler (2006a) "si soy alguien que no puede ser sin hacer, entonces las condiciones de mi hacer son, en parte, las condiciones de mi existencia" (p. 16). Nuestra capacidad de acción como sujetos, nuestras agencia -agency- resulta por tanto del hecho de ser constituidos por un mundo social que nunca elegimos, como sugiere Butler (2006a).

### **##Fragmento 2 / Romper el marco**

El deseo por seguir profundizando sobre el género dentro de nuestras experiencias en el taller nos llevó explorar otras estrategias de indagación a través de la imagen. Acciones que llevamos a cabo utilizando materiales diversos y técnicas visuales mestizas, que pudieran ir transformándose con el transcurrir de la experiencia o según exigiera nuestro propio devenir. Decidimos tomar parte en una propuesta que naciera del cruce de tres preguntas con la fuerza suficiente para interpelarnos y orientar así nuestras acciones en la producción de nuevos relatos visuales. Cada acción exigía establecer un diálogo crítico con las relaciones de poder que condicionan la tarea docente en vinculación con el género. Una suerte de re-lectura de las narrativas hegemónicas dentro de lo visual que están contribuyendo a conformar ficciones comunes en la realidad social por donde transitamos.

Una de las preguntas planteadas, giraba en torno a cuál sería la representación de la figura de la maestra o el maestro bajo el marco de la cultura visual contemporánea. A través de la propia visualidad de la imagen escogida, se trataba de explorar la idea sobre la que giraba su mensaje, sobre su dimensión estética y con todo ello, sobre la esencia totalizadora o quizá dialéctica que encerraba. Una reflexión que nos permitiera explorar las relaciones contingentes que existen entre lo visual, lo político y la hegemonía del discurso capitalista, patriarcal, hetero-centrado o colonial.

Uno de esos mecanismos dentro de las relaciones de poder que contribuyen a contener, transmitir y así determinar lo que se

ve y por lo tanto, lo que facilita su reconocimiento, es lo que Butler (2009) denomina como el "marco" *-frame-*. Según la autora, los marcos que delimitan discursos y representaciones visuales, contribuyen a fijar la relación que mantenemos con la vida de los otros. De algún modo, ayudando a diferenciar entre las vidas que podemos aprehender de las que no; generando no solo una experiencia visual concreta, sino también una ontología concreta del sujeto. Aquello que podemos aprehender se encuentra facilitado, aunque no limitado, por unas normas del reconocimiento. La repetición de dichas normas producen las condiciones bajo las cuales siempre hay "«sujetos» que no son completamente reconocibles como sujetos, y hay «vidas» que no son del todo -o nunca lo son- reconocidas como vidas" (Butler, 2010, p. 17). De hecho, una figura que exista fuera del marco de dichas normas es convertida en una posible traba para la propia normatividad que se esforzará por gestionarla. No obstante, lo cierto es que no solamente recurrimos a dichas normas de reconocimiento, sino también a las propias condiciones y marcos referenciales más generales e históricamente articulados bajo los cuales se prepara al sujeto para su reconocimiento.

La autora Butler nos recuerda como el verbo inglés "to *frame*" puede adoptar distintos sentidos. Por un lado, "*framed*" vendría a señalar que algo se encuentra enmarcado, pero del mismo modo, "*framed*" aludiría a que algo es falsamente inculcado. Estas interpretaciones implican que al presentar una realidad de una determinada manera y bajo un juego de tácticas concreto, se contribuye a dar a esa realidad la apariencia de ser verdadera. Algo que supone manipular las circunstancias en las que determinados hechos han aparecido, resultando ciertamente complicado escapar de su marco/engaño en el que nos han hecho caer.

Ayudados de esta suerte de muleta conceptual que aporta Butler entorno a la noción del *marco*, durante nuestra experiencia en el taller emprendimos una búsqueda de aquellas imágenes de representaciones generizadas sobre las identidades docentes y realizamos un esfuerzo por pensar el marco bajo el

que fueron construidas originariamente. Entre las muchas que fuimos compartiendo durante esta acción, tuvimos la oportunidad de dialogar a partir de la imagen que trajo Alazne al resto del grupo (figura 18), basada en una noticia que tuvo cierta repercusión mediática dentro de nuestro ámbito social hace unos años. La imagen escogida fue una de las muchas que fueron difundidas a través de las redes digitales y que complementaban los mensajes textuales sobre el acontecimiento que intentaban describir.



*Figura 18.* Maestro nominado al Global Teacher Prize 2015.

Fue en el año 2015 cuando comenzamos a escuchar por medio de los medios de comunicación un premio que se vino a denominar como el *Global Teacher Prize* concedido por la fundación Varkey y que era considerado como el "Nobel de la enseñanza". El premio ascendía a un 1 millón de dólares y era entregado anualmente, tal y como explica la página web oficial del evento, a aquél maestro excepcional que hubiera realizado una contribución sobresaliente a la profesión de la enseñanza. Entre los casi finalistas a dicho premio se encontraba la nominación de un maestro aragonés, lo que trajo consigo un gran eco mediático en todo el país. Algunos periódicos titulaban así

la noticia: "..., el mejor profesor de España, compite a mejor profesor del mundo...", "Profesores a contracorriente. Los candidatos al 'Nobel' de los docentes destacan por innovar y motivar al alumnado", "Un 'profe hacia el 'Nobel' en las aulas", "Así da clase el candidato español al 'Nobel' de los profesores".

De entre todos los periódicos, Alazne escogió una fotografía en la que aparecía la imagen del maestro nominado en el centro de una clase, sentado en un pupitre y rodeado de todos sus estudiantes. Alazne nos comentaba haberse cuestionado al seleccionar dicha imagen acerca del tipo de ausencias que dejaba tras de sí. Una reflexión que nos llevaba a pensar sobre la clase de realidades que no permitía si quiera tomar en consideración dicha fotografía, sobre su esencia totalizadora bajo determinadas corrientes ideológicas que limitaban multiplicar las posibles interpretaciones de la realidad a la que aludían. Si acaso no estaría reforzando inmerecidamente una masculinización de la enseñanza dentro de sus etapas iniciales, cuando la realidad educativa en nuestro país es diametralmente opuesta al mensaje que nos trasladaba la imagen.

La visualización de dicha fotografía nos provocaba a intentar romper con el marco al que quedábamos fijados, y con ello recontextualizar el acontecimiento al que hacía referencia junto a su texto. En este sentido, tal y como nos recordaba Butler (2010), los discursos así como las representaciones visuales que nos llegan siempre dependen de las condiciones bajo las que son reproducidas. Lo que a su vez implica una ruptura constante con el contexto, donde vuelve a delimitarse un nuevo escenario para que puedan visibilizarse así determinados eventos o situaciones que motiven otra clase de posicionamientos o lleven a asumir otras acciones. De algún modo, el marco rompe constantemente con su contexto lo que lleva a que esa rotura eterna forme parte de su propia definición. El marco posee por tanto una esencia eficaz pero también vulnerable, al poder ser siempre subvertido o instrumentalizado bajo determinados intereses.

Como ya se ha comentado el verbo "to frame" encierra los sentidos de enmarcar o inculpar falsamente. Sin embargo, al interpretar el marco como una rotura constante y un alejarse de su contexto originario el verbo adquiere además otros matices; quizá más cercanos al de una liberación de aquellos mecanismos de control que lo mantenían atado a una verdad falsa. Romper con el marco bajo esta postura, permite e incluso exige, diría Butler (2010), evadirse del engaño al que nos fija.

Pero acaso "¿aprehendemos la precariedad de la vida mediante los marcos que están a nuestras disposición, siendo nuestra tarea intentar instalar otros nuevos que aumenten la posibilidad de dicho reconocimiento?" se pregunta Butler (2010, p. 28). Según la postura de la autora, la producción de nuevos marcos resulta importante pero no suficiente. La dimensión crítica a la que debe atenderse, es solamente viable cuando el marco rompe consigo mismo y la realidad que había sido tomada en cuenta hasta ese momento; permitiendo así, dejar al descubierto los planes instrumentalizadores de quienes intentaban ejercer el control sobre ese marco.

Al poner en circulación la imagen de Alazne se estaba contribuyendo a romper con su marco, haciendo surgir otras oportunidades de aprehensión. De hecho, algo que nos llamaba la atención a nivel comunicativo del propio mensaje que proyectaba esa fotografía era su débil relación con la realidad de la enseñanza. Nuestra atención durante esta estrategia de indagación no se centraba en el hecho de que un maestro hubiera alcanzado un reconocimiento por su capacidad docente; sino más bien, la nominación de un hombre dentro de una realidad profesional en la que existe una pronunciada desigualdad a favor de las mujeres dedicadas a ejercer en la enseñanza (INE, 2018); en especial, en las etapas de educación infantil y educación primaria a nivel estatal. Los últimos indicadores del curso 2015-16 muestran como las mujeres que se desarrollan profesionalmente como maestras de educación infantil asciende 97.6% del total; mientras que en la etapa de educación primaria sería el 81.1% y en la educación especial 81.5%. Dentro de este informe que publica el INE en el 2018, también se recoge que

las mujeres que ocupan puestos de dirección en la etapa de educación infantil es del 93.8%, mientras que dentro de la etapa de educación primaria sería del 63.4%. En los centros de educación especial el porcentaje de mujeres directoras ascendería al 68.5%.

Al intentar echar abajo el marco al que fijaba la imagen, también nos dio pie a pensar sobre el reconocimiento diferencial que existe en relación al género dentro del ámbito profesional educativo; ayudándonos además, a aprehender la realidad que se experimenta dentro de la enseñanza en nuestro propio contexto social, en relación especialmente a la figura de la maestra. Pero también sobre el anonimato al que es llevada, a pesar de que los datos estadísticos muestren un escenario pronunciadamente opuesto y de clara hegemonía. De hecho, uno de los mayores problemas de la imagen de las mujeres dentro del ámbito de la comunicación mediática señala Amelia Valcárcel (2009), es que sigan operando con la invisibilización de sus logros; dándose continuidad a la narrativa hegemónica que relega a la mujer al anonimato, mientras que por el otro lado se continúa reforzando los espacios masculinos. Una posición de anonimato, que se subraya aún más dentro de un ámbito como es el de la enseñanza de la primera infancia. Una etapa educativa en donde la profesión se presta a continuar reproduciendo la situación de invisibilización de la mujer maestra por distintos motivos (Sánchez, 2003). Por una parte, al constituirse como un ámbito de experiencia para niños y niñas en el que debido a su edad, apenas terminan por recordar a sus primeras maestras ni el impacto que pudieron ejercer en sus vidas. Al igual que los padres, madres, tutores y tutoras que tienden a prestar una mayor importancia a los ámbitos escolares y a quienes en ellos trabajan, a partir del inicio en las etapas obligatorias. Pero asimismo, al ser una profesión que en el caso de la mujer no trasciende el ámbito de la esencialidad que tradicionalmente le ha sido atribuida, como pueda ser el cuidado de su familia, se la considera como una tarea adecuada para que puedan desarrollar; en donde sin

embargo, se dificulta poder alcanzar ningún grado de individualidad, así como tampoco cota alguna de poder.

Profundizar en los marcos que operan sobre la imagen de Alazne, nos permitía comprender el tipo de diferenciación que se lleva a cabo entre aquellas vidas que podemos aprehender de aquellas otras que no; construyendo no solo una determinada experiencia visual, sino también favoreciendo una ontología específica del sujeto (Butler, 2010). Desactivando una construcción social que mostraba la cara de un vacío, de una ausencia que dejaba fuera de su reconocibilidad el papel que históricamente y hasta la actualidad ha venido desempeñando la maestra dentro de nuestra realidad en el ámbito de la enseñanza, especialmente en las primera etapas educativas.

### **##Fragmento 3 / Pensar a través del uso político del fotomontaje**

La elección de la imagen que realizó Alazne, nos permitió hablar sobre un espacio de ausencias o vacíos dentro de la realidad de género que encierra la profesión docente. Indagar sobre las periferias donde se ubicaba la imagen, afectaba nuestra forma de leer dicha construcción visual. Una acción que se veía activada al aproximarnos a la propuesta epistémica de Butler de romper con el marco, pero que también la reforzaban posturas como las de Banks (2001) cuando sugiere que toda película, fotografía u obra de arte en la medida en que es producto de la acción humana y se enreda dentro de relaciones sociales de distinto grado, demandan de un marco de análisis mayor para poder comprenderse. Una lectura de la narrativa externa que trasciende el propio texto visual.

A través de ese acto de aproximación y rotura con el marco en el que se hacía aterrizar a la imagen de Alazne en nuevos contextos de realidad, estábamos contribuyendo a crear las condiciones para poder desnaturalizar aquellas ficciones que al margen de las circunstancias materiales que condicionan nuestro escenario socio-profesional o de todo tipo de esfuerzos dirigidos en sentido contrario, continúan invisibilizando la



figura de la maestra. Una acción que nos demandaba tener que adoptar una postura de desidentificación crítica con aquellos relatos que promueven una versión sesgada de nuestro escenario profesional en lo educativo.

A partir de este ejercicio de relectura nómada sobre las fuerzas que vehiculan aquello que podemos ver sobre la realidad, pasamos a sumergirnos en otro tipo de interrogantes que activasen acciones más propositivas dentro del campo estético. A este respecto una más de las preguntas que vertebraba el taller, mediando entre el imaginar y el hacer de nuestros actos, nos planteaba explorar qué posibilidades ofrecen la apropiación crítica de determinados relatos visuales mediáticos para desobedecer los imaginarios de género en la profesión docente. Un tipo de interrogante que se planteaba como una llamada hacia la producción de otra clase ficciones identitarias desobedientes, por medio de vías artístico-visuales. Lo que a su vez, suponía abrirse a nuevas formas de subjetivación sin límites, en las que cabría la opción de no tener que esconderse tras fantasías de equidistancia o falsa neutralidad axiológica; tratando más bien, de dejar explícitos nuestros idearios políticos más personales con los que poder crear realidades alternativas que se mostrasen coherentes con los valores que se mantienen como futuros docentes.

Bajo este punto de partida, explorar las posibilidades de la tecnología artístico-visual del fotomontaje nos ofrecía la oportunidad de volver a ensamblar fragmentos de la realidad con los que llevar a cabo una nueva composición de lo posible más justa y emancipadora. John Berger (2015) apuntaba a que la mayor cualidad de la técnica del fotomontaje reside en su capacidad para desmitificar las cosas. La esencia del fotomontaje se basa en recortar porciones y objetos de la escena a la que pertenecían originariamente para después disponerlos en "una escena nueva, inesperada y discontinua, a fin de ofrecer un argumento político" (p. 41). En el fotomontaje, apuntaría Berger, todos los elementos recortados mantienen su aspecto originario, llevándonos a seguir mirando

primero unas cosas para solamente después centrarnos en sus símbolos.

Volviendo a la imagen de Alazne, se trataba de llevar a cabo un ejercicio de deconstrucción crítica de dicha fotografía que de alguna manera se había afianzado como hegemónica dentro del espacio mediático de distintas fuentes de comunicación; intentado alejarla de aquellas formas interpretativas que nos hacían quedar presos de sus lógicas totalizadoras. Con el fotomontaje nos esforzábamos por encontrar las junturas capaces de liberar nuevas posibilidades críticas y de hacernos resistir al relato único que homogeniza nuestra realidad. Al trabajar sobre la imagen, pero a través de un tipo de intervención que hiciera aflojarla de los mecanismos de control a los que quedaba fija, se estaban construyendo nuevas vías afectivas sobre nuestra propia subjetividad.

Sabemos que la performatividad de las palabras y las imágenes depende de su capacidad para repetirse en diferentes contextos, haciendo así viables la transmisión de esquemas, normas y acuerdos sociales, y produciendo aquello que manifiesta con sus enunciados performativos (León, 2007). Por ello, a través de esta acción sobre lo visual nos veíamos interpelados a interrumpir esa clase de repeticiones homogeneizadoras de la realidad, pudiendo desmitificar un tipo de producción mediática que opta por determinadas opciones morales y políticas fijadas a marcos de poder. A través de un ejercicio de vindicación de un espacio colonizado por imágenes totalitarias que intentan desde el autoritarismo producir una reconocibilidad diferencial de las vidas, se perseguía encontrar una mayor justicia epistémica dentro del ámbito de la producción visual de imaginarios.

La acción no encerraba mayor complejidad técnica, tan solo era necesario recortar de una imagen reproducida por los medios de comunicación de masas aquellos elementos visuales injustos sobre los que se deseaba intervenir; introduciendo a su vez, otros con los que poder subvertir el mensaje transmitido originariamente dentro de su marco de referencia. Bajo esta propuesta, Alazne optaba por transformar la imagen seleccionada

de dicho periódico de noticias de internet, incorporando al rostro de la figura masculina una imagen de mujer (figura 19); sirviendo como símbolo para hacer circular una realidad escondida a luz de los escenarios mediáticos actuales. El rostro de mujer que seleccionaba Alazne pertenecía a Elbira Zipitria una de las maestras vascas que en la época de la dictadura franquista se vio obligada a desarrollar la enseñanza del euskera en la clandestinidad de su vivienda particular de San Sebastián. El montaje perseguía poner dentro del centro mediático la figura de la mujer maestra, volviendo a sacar de la invisibilidad sus logros y contribuciones activistas dentro de la historia de la profesión. Y con todo ello, reivindicar una realidad social en la que a pesar de los derechos alcanzados, continúan reproduciéndose relaciones de poder que obstaculizan una verdadera igualdad.



*Figura 19.* Fotomontaje realizado a partir de una imagen de periódico.

Esa nueva producción visual me lleva a pensar sobre la forma en la que Alazne expresa sus afectos por una futura realidad socio-profesional que invisibiliza sus logros, y que en cierto modo, la posiciona bajo una situación de

vulnerabilidad. Tal y como la interpreta Judith Butler (2014), la vulnerabilidad no sería tanto una disposición subjetiva, sino más bien, "una relación con un campo de objetos, fuerzas y pasiones que inciden o nos afectan de alguna manera. Como un modo de estar relacionado con lo que no soy yo y que no es plenamente controlable". Butler concibe la vulnerabilidad como una clase de relación correspondiente a un espacio ambiguo entre la realidad por la que nos vemos afectados y nuestra capacidad de respuesta ante sus circunstancias.

Para Butler, a pesar de nuestro deseo personal, nos veríamos inevitablemente afectados por determinados discursos que nunca tuvimos la oportunidad de escoger; pero esto no significa que no poseamos cierta capacidad para la acción crítica con la que poder reconstruir nuestra realidad. Precisamente bajo esa última perspectiva, Butler apunta a que existe una cierta resistencia a la vulnerabilidad, que guardaría una dimensión psíquica, así como de práctica política. Por un lado, Butler plantea concebir la resistencia como una determinada forma de caracterización de la propia subjetividad que se enfrenta a un escenario normativo previo a nosotros. Pero a su vez, también supondría una forma política y cultural conformada por la propia vulnerabilidad, que no sería plenamente pasiva ni tampoco plenamente activa sino que más bien, subraya nuestra capacidad intrínseca para afectar y vernos afectados.

La ficción que compartimos con Alazne me lleva a pensar sobre esa misma dualidad que encierra la relación vulnerable que mantiene en su condición de mujer con su futura realidad profesional. Asumiendo tener que desarrollarse en un escenario social que continúa reproduciendo determinadas relaciones de poder que no permiten su reconocimiento en un plano igualitario respecto a los hombres; pero que a su vez, deja entrever una resistencia ante esa realidad a través de los destellos afectivos que desprenden su producción visual, y que buscan condenar el tipo de injusticia epistémica en la producción de referentes visuales que se producen en el campo estético de la comunicación mediática.

Al llevar a cabo un discurso visual desde ese lugar, Alazne parece identificarse bajo una posición colectiva de vulnerabilidad que puede expresar una parte del conjunto de futuras maestras; sin que por ello tenga que quedar relegada a una posición de indefensión y falta de acción política. De hecho, su fotomontaje se ocupa de mostrar un tipo de relato paralelo que se empeña por subrayar la agentividad política que posee para formar parte del cambio, en una sociedad que aún continúa visibilizando a la mujer como ser sexual e invisibilizándola como ser social, tal y como subrayaba Monique Witting (2006). Exponiendo un cuerpo generalmente oculto dentro del plano visual en este ámbito profesional se estaba contribuyendo a movilizar políticamente una posición de vulnerabilidad, y así conformar una resistencia ante la violencia que se produce dentro del plano estético que organizan nuestras experiencias visuales determinadas representaciones mediáticas.

#### **##Fragmento 4 / Construyendo imágenes conversacionales**

Retomando la última de las preguntas planteadas dentro de este taller, nos llevó a explorar el tipo de acciones en el ámbito de lo visual que permitieran dialogar sobre aquellas demandas en relación al género que se llevan a cabo sobre maestras y maestros; acerca de las constantes apelaciones al cómo comportarse, qué hacer o qué se espera del docente dentro de ámbito escolar y social. La presencia masculina sigue siendo minoritaria en las primeras etapas de la enseñanza y en ocasiones, nos surge la duda de si ese espacio que ocupan determinados cuerpos se encuentra realmente normalizado. La idea de enfrentarnos a esta clase de interrogantes se veía reforzada por planteamientos como los que lleva a cabo la autora Puwar (2004), cuando sugiere que existen grupos que siguen considerándose como "invasores" de un territorio que se les presupone ajeno; donde además, es frecuente que sean infantilizados, y sometidos a un tipo de vigilancia desmesurada

que confirma o pone en tela de juicio si realmente están encarnando las competencias que se dice deberían poseer.

Toda una clase de tensiones y demandas que en ocasiones se encuentran en gran medida relacionadas con el género, dentro de la enseñanza en la primera infancia; donde las maestras y maestros que desempeñan esa función necesitan negociar su identidad bajo determinadas *regulaciones de género* como las denominaría Judith Butler (2006b), que operan como una suerte de condición de inteligibilidad cultural para todas las personas. Cualquier desviación de dichas normas supone para la autora Butler, la excusa perfecta con la que justificar el celo regulador del poder dentro de las prácticas sociales cotidianas que intentarían satisfacer un estándar implícito de normalización.

El género supone el mecanismo a través del cual se producen y naturalizan las nociones de lo masculino y femenino (Butler, 2006b). Sin embargo, esa forma en que se articula el género, nos lleva a pensar también qué es lo que se encuentra fuera de dicha norma; lo que paradójicamente, tal y como nos recuerda Butler, nos hace seguir siendo definidos por ella. "Ser no del todo masculino o no del todo femenina es seguir siendo entendido exclusivamente en términos de la relación que uno tenga con lo "del todo masculino" o lo "del todo femenino" (Butler, 2006b, p. 11).

El mandato de ser de un determinado género, apunta Butler (2007) genera obligatoriamente fracasos. "Una variedad de configuraciones incoherentes que en su multiplicidad sobrepasan y desafían el precepto mediante el cual fueron generadas" (p. 283). La norma que establece el significado de ser de un género concreto se lleva a cabo a través de determinadas vías discursivas que intentarían garantizar muchas clases de exigencias diferentes.

Lo que denominamos como "masculino" y "femenino" parecen ser términos con una historia social y significados que cambian dependiendo del contexto geopolítico o de los límites culturales que sirven para imaginar al otro (Butler, 2006a). Lo cierto es que aquellos términos que utilizamos para designar el

género parecen no ser nunca definitivos, sino que estarían más bien siempre en proceso de ser revisados, tal y como señala Butler. La forma en que se articulan socialmente se debe en esencia a su repetición, constituyéndose como parte de la estructura performativa del género.

Cuando asumimos la hipótesis de un sistema binario de géneros, estaríamos aceptando de forma implícita que existe una relación entre género y sexo; y que por lo tanto, el género vendría a reflejar al sexo o bien, estaría limitado por éste (Butler, 2007). Sin embargo, al conceptualizar el género de forma independiente al sexo, lo que venimos entendiendo por el género se convertiría en un constructo ambiguo trayendo como resultado que "hombre y masculino pueden significar tanto un cuerpo de mujer como uno de hombre, y mujer y femenino tanto uno de hombre como uno de mujer" (Butler, 2007, p. 55). Es decir que cuando se suprime la prioridad del "hombre" y la "mujer" como sustancias constantes, no sería posible supeditar determinados rasgos de género disonantes como tampoco ningún otro tipo de características secundarias y accidentales de una clase de realidad de género esencialmente intacta, apuntaría Butler (2007).

Esta acción en la que tomamos parte en el taller, nos permitía dialogar sobre esa clase de posturas no esencialistas acerca del género de las que nos hablaba Judith Butler. Llevándonos a que nos preguntásemos sobre qué expresiones de género estaríamos legitimados a poder realizar dependiendo del contexto profesional en el que nos movamos; o qué clase de relatos construimos como futuras maestras que nos permitan comprender mejor la realidad de género que encierra la profesión docente; pero también quizá, sobre cómo podemos subvertir aquellas identificaciones (siempre imposibles) a las que nos vemos empujados a adoptar por las actuales normas binarias del género.

Si bien una de las posibles maniobras dentro de esta segunda pregunta nos permitiría volver a reapropiarnos de aquellas imágenes totalizadoras de la realidad mediática; también nos invitaba a que explorásemos qué otras oportunidades

críticas nos ofrece el poner en diálogo un conjunto heterogéneo de imágenes, intentando librarlas de esa suerte de entramado conceptual en el que se encuentran inmersas. Produciendo así un *ensamblaje* deleuziano, o más bien, una *constelación* benjaminiana con la que poder llevar a cabo un montaje de distintas imágenes que se encuentran solamente en apariencia alejadas entre sí. Precisamente ese montaje del que nos hablaba Walter Benjamin (2005) nos permitiría crear nuevas constelaciones de sentido con las que establecer conexiones entre elementos visuales que a simple vista parecen distantes pero que al juntarlos, producen nuevas aperturas con las que poder llevar a cabo conexiones imprevistas. Al realizar una composición de elementos visuales haríamos despertar nuevos interrogantes capaces de interrumpir en quien mira, sus lógicas interpretativas más arraigadas; derivando en una experiencia que permitiese una nueva comprensión de nuestra realidad.

El montaje provisional de imágenes, solo en apariencia inconexas, suponía llevar a cabo un ejercicio de agenciamientos de subjetivación siempre susceptibles de poder ser hechos y deshechos tantas veces como fuera necesario. Al producir una constelación de fragmentos distantes y heterogéneos se estaba contribuyendo a liberar nuevas posibilidades críticas. Lo principal era atender al vínculo que se generaba entre dichos elementos, contribuyendo a originar un espacio que ninguno de ellos podría haber creado individualmente, como sugeriría Benjamin (2005).

Dicho vínculo haría que emergiese además, la excusa perfecta con la que activar nuevas formas de interpelación y poder dialogar así, sobre cómo somos constituidos por la norma. Pero a su vez, sobre cómo poder trascenderla, generando realidades alternativas con las que provocar el desmontaje de aquellas formas de mirar a la realidad demasiado rígidas y alejadas de los horizontes de inclusión, igualdad y respeto por la diversidad de género que demandan nuestros tiempos.

El vínculo entre imágenes heterogéneas quedaba materializado en artefactos como los que desarrollaba uno de los grupos de estudiantes durante esta parte del taller (figura



20); el cual nos invitaba a llevar a cabo nuevas lecturas sobre los cuerpos docentes que ocupan las aulas de educación infantil y primaria. Un tipo de dispositivo artístico-visual que apostaba por la unión de partes fragmentadas, sin aparente relación, híbridas, derivando en un nuevo mosaico de porciones distintas que nos estimulaba abiertamente a sumar nuevas lecturas sobre las posibles expresiones de género dentro de la profesión docente. Suponía algo así como un collage, un *cadáver exquisito*, un conglomerado visual que a través de recortar porciones de imágenes y pegarlas, transformarlas, dividir las, mezclarlas, nos permitiría sumergirnos en un espacio celebratorio de las diferencias. Un dispositivo que nos ofrecía la oportunidad para intentar coser visualidades ocultas o simplemente no contempladas en nuestro imaginario, pero capaces de llevarnos a pensar en otro Yo-maestra dentro de la hegemonía del relato.

Este dispositivo visual se constituía como una suerte de máquina para hacernos pensar, llevándonos a dialogar sobre si la solución a la feminización de la profesión de la educación infantil se encuentra simplemente en la incorporación de un mayor número de hombres. O si por el contrario, no sería más urgente volver a repensar el modelo de hombre que debería pasar a ocupar dichas aulas; alejado necesariamente de los valores patriarcales, de la baja altura reflexiva o aferrado a un perfil tradicional de masculinidad, tal y como la entendemos en nuestro entorno cultural. Huir de esa masculinidad que encarna esa clase de prácticas genéricas que intentan responder al problema de legitimidad del patriarcado, garantizándose así la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres (Connell, 1997). Planteándonos a su vez, si no se debería atender a un modelo de masculinidad que se cuestionase en profundidad las implicaciones que llevan aparejadas las categorías del género, o el modelo de comportamiento que se legitima dentro de las masculinidad heteronormativa más arraigada, y que deja sin atender a las esferas vinculadas al cuidado, los sentimientos, la conciliación o la empatía.



Figura 20. Cadáver exquisito construido por un grupo de estudiantes.

Dentro de esta experiencia de elaboración de constelaciones, decidimos trabajar a partir de nuestra propia imagen. Se trataba de explorar nuevos sentidos de ser maestra a través la auto-representación. En ese acto de volver a construir una ficción identitaria distinta, pudimos elegir quién ser, qué vestir, qué pose utilizar, dónde ubicarnos, o qué elementos autorreferenciales pasarían a formar parte de esa conversación que construíamos entre imágenes. De algún modo se trataba de tomar parte en una especie de *práctica del como sí*, como la denominaría Braidotti (2000) que reconoce pero que a la vez niega ciertos atributos y experiencias, y que a su vez, lleva a cabo una reafirmación de las fronteras fluidas en nuestra realidad. Un tipo de práctica que se caracterizase por la repetición, la parodia o la personificación, sostenida por un sentido crítico y enfocada al cambio y la transformación a través de los vacíos de poder que permite crear.

Fotografiarnos pasaba a adquirir un sentido intensamente político, al tener que desplazar nuestra manera de mirar de

todo el peso cultural que arrastrábamos. Contribuyendo a generar rupturas en los imaginarios de la masculinidad y la feminidad, y pudiendo vincular nuestra imagen a otras dimensiones del género. Encarnar distintas ficciones políticas nos servía de resistencia ante las regulaciones que contribuyen a la construcción de la futura maestra. De algún modo, experimentar con la fotografía y la imagen personal, nos llevaba desarrollar posturas disidentes frente a los modelos hegemónicos en que se piensa el género.

Dentro de esta clase de prácticas de exploración autorreferenciales basadas en la imagen, Ane llevaba a cabo un tipo de constelación (figura 21) que perseguía poner en diálogo una imagen no feminizada de la maestra de educación infantil, ni tampoco sumida en las funciones del cuidado que le son atribuidas normalmente. El propósito era el de llevar a cabo una caracterización a través de una imagen con alta carga simbólica dentro del movimiento feminista como es la de Rosie la Remachadora; para lo que reprodujo la misma pose pero vistiéndose con una bata de maestra. Sin ningún otro texto que acompañase a la imagen, Ane perseguía generar un simbolismo en torno a la figura de la maestra que trascendiese cualquier atribución normativa en torno a la manera en que expresa su género, pero también, sobre las prioridades que le son designadas en su desarrollo profesional y que en ocasiones le llevan a que tenga que conformarse a desempeñar una tarea de cuidados.

Precisamente para simbolizar todo ese imaginario que ha hegemonizado la construcción de la figura e identidad de la maestra de infantil, Ane colocaba paralelamente una serie de imágenes que representaban las tareas de atención y cuidado de la infancia que se desempeñan cotidianamente durante la jornada diaria en las escuelas. Tareas atribuidas socialmente, de manera casi automática a la figura de mujer dedicada a esta profesión; porque tal y como apuntaba Gilligan (2013) "en un contexto patriarcal, el cuidado es una ética femenina; en un contexto democrático, el cuidado es una ética humana" (p. 51).

La constelación buscaba el contraste entre dos clases de visualidades en apariencia alejadas, pero que en su unión permitiese romper con ciertos consensos dominantes de los imaginarios identitarios en torno a la figura de la maestra. Lo que llevaba a reconciliar en la postura de Ane dentro de su imaginario en torno a su tarea educativa futura, toda una esfera de los cuidados, bienestar y atención a la infancia con su iniciativa y potencial para realizar otro tipo de tareas en la enseñanza que desde su punto de vista, encerraban un mayor reto. Aquellas más relacionadas a la enseñanza, a la innovación con nuevas estrategias metodológicas o quizá vinculadas a poder repensar su propia práctica docente.



*Figura 21. Constelación realizada por una alumna.*

El tipo de ordenamiento que llevaba a cabo Ane sobre las imágenes seleccionadas en su constelación, suponían volver a realizar una lectura distinta sobre el trabajo femenino; a través de una reconstrucción de la propia feminidad que se resistía a tener que asumir determinadas posiciones tradicionalmente ancladas al cuidado y planteándose poder construir una identidad distinta bajo nuevos horizontes profesionales. La producción artístico-visual que llevaba a cabo Ane dialogaba sobre una identidad de género con fronteras fluidas y múltiples, asumiendo que aquellas permutaciones del género que no acaban por adecuarse a la lógica binaria forman parte del género tanto como aquellos ejemplos más normativos, tal y como subrayaría Butler (2006a). Teniendo que aceptar, no obstante, que nos desarrollamos necesariamente bajo una realidad repleta de categorías y descripciones previas a nosotros; y que cualquier acto de resistencia activa para poder llevar a cabo su reordenación deberá producirse en el seno de las prácticas de significación que se producen dentro de cada contexto. Se trataría precisamente de las repeticiones subversivas que permiten realizar el contexto en el que nos movemos, las que nos abrirían a la posibilidad de transformar el propio género (Butler, 1998).

## CAPÍTULO VIII. SOBRE [la] REPRESENTACIÓN

En este trabajo he jugado con los límites de un tipo de investigación no centrada en la búsqueda de significados ni en la interpretación de la experiencia relatada. Persiguiendo un distanciamiento respecto a esa noción de sujeto genuino, racional o unitario, al que se le presupone una narración fiel y directa de lo experimentado a través de su voz. El interés más bien, lo he centrado en exponer la influencia de aquellas agencias y relaciones que posibilitan las construcciones identitarias de las futuras maestras.

Un tipo de motivación que me ha llevado a intentar afrontar la investigación a través de aquellos conceptos, teorías y abordajes metodológicos capaces de hacer emerger otra clase de lecturas sobre cada uno de los escenarios. Permitiéndome así aproximarme a lo diverso, lo nuevo y diferente de una realidad que demanda de otra clase de miradas que den cuenta de los afectos y transformaciones que la recorren.

### Una aproximación neo-materialista

Si bien el método supone la manera de volver operativa una metodología, por su parte, la metodología es la estrategia, siempre política, que adopta el investigador para arrojar algo de luz sobre la complejidad a la que se aproxima. Una cuestión que implica necesariamente un posicionamiento, una visión siempre parcial que nos distancia de convertirnos en *testigos modestos* (D. J. Haraway, 1997) de la realidad, y que subraya nuestra agencia como instrumentos en la construcción de lo investigado.

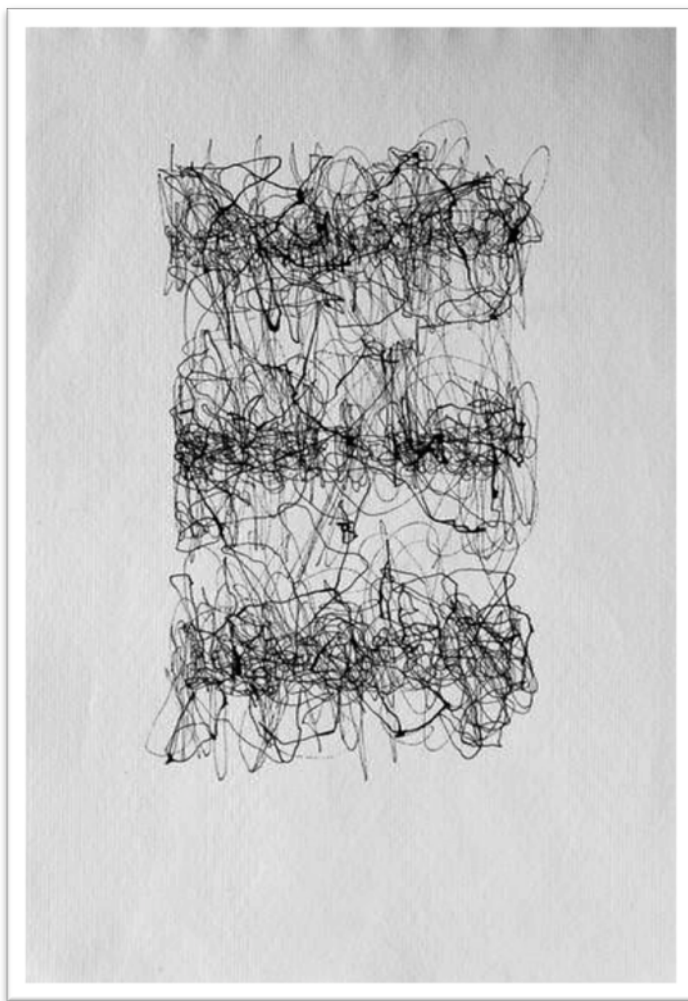
Hacer explícitos los argumentos que subyacen a nuestras decisiones es una cuestión necesaria en el desarrollo de cualquier investigación, a lo que contribuye el método de la escritura. Implica asumir además que la metodología no es algo

que exista previamente, sino que se conforma en el devenir del propio estudio.

The experimentation required in post qualitative inquiry cannot be accomplished within the methodological enclosure. This experimental work is risky, creative, surprising, and remarkable. It cannot be measured, predicted, controlled, systematized, formalized, described in a textbook, or called forth by preexisting, approved methodological processes, methods, and practices. (St. Pierre, 2017, p. 2).

Para los propósitos de este trabajo y bajo la perspectiva epistemológica a la que contribuyen los denominados como *nuevos materialismos*, he decido asumir distintos conceptos que orientan la ontología relacional de Deleuze y Guattari (1983). Concretamente he pasado a considerar las nociones del ensamblaje, afecto y territorialización/desterritorialización como ideas fuerza con las que poder dialogar en el momento de desarrollar los análisis de los cuatro movimientos que recojo a lo largo del siguiente trabajo. A modo de aproximación a esos conceptos que guarda la ontología DeleuzeGuattariana, apuntaría a las siguientes consideraciones:

La ontología de Deleuze y Guattari (figura 22) asume que las distintas materias en vez de ocupar espacios delimitados y separados entre sí, pueden pasar a ser consideradas como entidades *relacionales*. Tanto los agentes materiales como los humanos, no poseen ningún otro estado ontológico más que el originado en su relación a otras entidades (cuerpos, ideas o materias) que igualmente poseen una esencia contingente y efímera (Deleuze, 1988). El *ensamblaje* (Deleuze y Guattari, 1987) es posible entenderlo como una organización performativa del lenguaje y el contenido (cuerpos materiales y conceptuales). Sus relaciones evolucionan en formas rizomáticas e imposibles de ser predichas. El ensamblaje, tal y como apunta Guattari (1995), opera como máquina abstracta, "they are montages capable of relating all the heterogeneous levels that they traverse" (p. 35).



Ensamblaje

Afecto

Territorialización -  
Desterritorialización

Figura 22. Conceptos de la ontología relacional de Deleuze y Guattari (1983). León Ferrari, *Untitled*, 1962. Recuperada de <https://goo.gl/KAQaTB>

Los eventos son ensamblajes (Deleuze, 1988) de componentes materiales que se conectan de formas múltiples, de manera caótica, encontrándose siempre en flujo. Los ensamblajes, pueden ser caracterizados por sus *relaciones de exterioridad* (De Landa, 2006b) en donde cualquiera de sus elementos puede pasar a formar parte de otro ensamblaje, ejerciendo quizá diferentes interacciones. Según el autor De Landa, el ensamblaje se definiría a través de dos dimensiones. Una de ellas, alude a los roles variables que conforman los componentes de un ensamblaje; desde un papel puramente material, hasta uno esencialmente expresivo. Estos dos papeles pueden cambiar y originarse mezclas a través del ejercicio de distintos



conjuntos de *capacidades*. La otra de las dimensiones vendría a estar definida por los procesos variables en que estos componentes estarían involucrados, en donde o bien estabilizan la entidad del ensamblaje a través de un aumento de su homogeneidad interna o la claridad de sus límites, o bien la desestabilizan.

La noción de afecto (Deleuze, 1988), por su parte, se origina a partir de su concepción Spinozista y vendría a referirse en esencia, a la capacidad de una entidad para afectar o verse afectada. Los afectos son lo que unen una materia a otra, constituyendo parte intrínseca de cada ensamblaje. Toda materia, una determinada norma o código de conducta por poner un ejemplo, posee una capacidad "agencial" para afectar (Barad, 1996); una postura que trasciende la atribución causal de lo humano como origen de toda acción. Los afectos son lo que unen de forma relacional una materia a otra materia dentro de un determinado evento. "There are only haecceities, affects, subjectless individuations that constitute collective assemblages" (Deleuze y Guattari, 1987, p. 266). Los afectos implican un devenir (D. Guattari, 1995) lo que a su vez lleva a una diferenciación, un cambio en el estado de una determinada materia bien sea éste de tipo físico, psicológico, emocional o social. Las partes que constituyen a los ensamblajes "can causally affect those parts in both a limiting and an enabling way, and by the fact that they can interact with each other in a way not reducible to their parts" (De Landa, 2006, p. 40).

Tal y como se ha apuntado más arriba, bajo la noción de ensamblaje que venía a prefigurar De Landa (2006, p. 12), la variabilidad de los roles y procesos en que están involucrados sus componentes podrían desempeñar actos de territorialización o desterritorialización. Dicho de otro modo, el mismo ensamblaje podría tener componentes que funcionen para estabilizar su entidad, o que por lo contrario lo fuercen a cambiar o incluso a transformarlo en un ensamblaje distinto. El ensamblaje entendido como un territorio (D. Guattari, 1995) concentra la disputa por los afectos dentro de las relaciones

que encierran sus entidades. En este sentido el plano de consistencia está constantemente intentando alejarse del plano de la organización del ensamblaje, abriendo líneas de fuga, buscando realizar movimientos de desterritorialización, haciendo que partículas se desprendan de los estratos o rompiendo sus funciones por medio de otros ensamblajes o micro ensamblajes (Deleuze y Guattari, 1987). En la medida en que el análisis de la ontología relacionar se mueve dentro de lo micropolítico (bajo una economía de los afectos), su efecto es el de territorializar o bien desterritorializar determinados cuerpos, materias o construcciones discursivas en una dirección u otra. Cualquier comprensión de la realidad desde su perspectiva materialista debería realizarse a través de los eventos que nos rodean, mediante una concepción plana y monista de la ontología social (Latour, 2005), dejando de lado la fuerza de la economía u otras fuerzas sociales sobre las diversas acciones y eventos.

#### **Mostrar las evidencias**

En relación al estilo, durante la elaboración de los diferentes apartados que conforman este proyecto he perseguido entretener un texto donde se cruzasen ámbitos diversos; lo que a nivel metodológico me ha supuesto a su vez, adoptar una posición próxima a la del *bricoleur* (Kincheloe y Berry, 2004), convirtiéndome en espigador de nociones "pertenecientes" a diferentes áreas y en ocasiones utilizándolas incluso fuera de su contexto originario. La decisión de construir el texto a partir de relaciones diversas e interconectadas, supone hacer uso de la *transposición* a la que alude Braidotti (2009), una forma de "transferencia intertextual que atraviesa fronteras, transversal, en el sentido de un salto desde un código, un campo o un eje a otro, no meramente en el modo cuantitativo de multiplicaciones plurales sino, antes bien, en el sentido cualitativo de multiplicidades complejas" (p. 20). La transposición alude a un tipo de esquema no lineal pero que no

cae en el caos; nómada, pero que se muestra responsable y comprometido; creativo, pero con validez cognitiva; también se refiere a su sentido discursivo pero materialmente corporeizado; coherente, pero sin caer en una racionalidad instrumental. Supone asumir una postura móvil y también respetuosa con la elaboración de formas alternativas de conocimiento.

Durante este estudio he buscado desarrollar la noción de transposición a través de diferentes niveles. En primer lugar, durante este escrito he desarrollado la transposición aproximándola a la noción de movilidad, a través del cruce de conceptos que provienen de distintas áreas. Lo que ha supuesto salpicar el texto por la influencia de corrientes disciplinares tan dispares como puedan ser la sociología, pedagogía, la filosofía o las humanidades. La decisión de mezclar estilos y formas narrativas de carácter más teórico, con géneros más ensayísticos o incluso visuales, se trata de una opción deliberada en la configuración del texto. Asimismo, he perseguido poner en diálogo la experiencia de investigación, con nociones que provienen de las perspectivas abiertas por los denominados nuevos materialismos y enfoques post-humanistas, que conectan fuertemente con las corrientes de pensamientos feministas (Braidotti, 2009, 2011; Butler, 2007; Spivak, 1998) y aquellas enmarcadas en la filosofía posestructuralista (Braidotti, 2000, 2009; Deleuze y Guattari, 1993, 1987; St. Pierre, 1997c). Hago uso de esos conceptos transponibles, conectado el ámbito de la filosofía junto a realidades materiales de lo social; la reflexividad personal junto a experiencias desarrolladas durante la investigación; los imaginarios pedagógicos con sus despliegues materiales en la realidad de la formación del profesorado.

Estos tránsitos y transferencias son un intento por desterritorializar el tono formal, estandarizado y muchas veces monótono de la escritura academicista. La autora St. Pierre (1996) apunta incluso al mestizaje de estilos narrativos (relatos personales, biografía y autobiografía, drama, poesía o ficción) como una necesidad de los investigadores cualitativos.

El propósito debería ser el de conectarse con los datos de la investigación de formas complejas, posibilitando el poder construir distintos sentidos y mostrando la fragilidad de lo que venimos a denominar *ciencia* dentro de nuestro campo de conocimiento en el ámbito de lo social.

Optar por esta opción híbrida de relatos, supone contradecir la visión generalizada de mi área de saber que considera la convencionalidad del estilo académico de la narración, como el único con la capacidad para aportar la seriedad, el rigor y la fortaleza "científica" necesaria. La búsqueda por la estética y belleza en lo narrado pasa a ocupar generalmente un papel secundario, irrelevante para las pretensiones de la verdadera investigación en ciencias sociales. No obstante, es algo con lo que me cuesta convenir y sobre lo que he intentado contra argumentar, prestando atención a la elección de las visualidades que componen el trabajo, así como en sus formas de relato. En este sentido, me sumo a la idea que propone Braidotti (2000) cuando nos habla de la necesidad de ficcionar las teorías, teorizar las ficciones y practicar la filosofía como una forma de creatividad conceptual.

En segundo lugar, la transposición durante este trabajo se produce en las conexiones que establezco entre la propia narración durante el texto y el marco social e histórico donde se inscribe. Esta investigación está fuertemente motivada por las circunstancias sociales, políticas y económicas que tiñen el escenario profesional del profesorado en la actualidad. La aproximación a este ámbito me plantea el reto de pensar sobre la complejidad de la formación del profesorado en tiempos de constantes cambios sociales, a partir de un tipo de enfoque situado y en términos problemáticos.

En tercer lugar, la transposición se encuentra en el desarrollo narrativo de mis tránsitos biográficos y pliegues, con la materialidad de mis prácticas docentes. Persigo conectar diferentes ámbitos de mi experiencia, ensamblando elementos autobiográficos con mi devenir docente; lo que me permite pensar sobre el posicionamiento político en que se basan las

experiencias pedagógicas que llevo a cabo durante la docencia y en la formación permanente de maestras. Implica desarrollar una visión siempre parcial que no me ubique desde una posición de *testigo modesto* (D. J. Haraway, 1997) que actúa como un "ventrílocuo legítimo y autorizado del mundo de los objetos, sin añadir nada de sus meras opiniones, de su corporeidad parcial" (p. 14). Reivindicando el carácter siempre situado del conocimiento generado (D. Haraway, 1988), y reconociendo la diversidad de las experiencias individuales y nuestra permeabilidad al poder.

Por último, otro ámbito de transposiciones alude al ensamblaje de evidencias de investigación y al diálogo que mantengo con ellas. Los pasajes recogidos a partir de las conversaciones llevadas a cabo, las producciones artísticas y plásticas generadas durante las sesiones de clase, los relatos de encuentros informales e incluso las historias de vida de los participantes conforman datos con los que poder construir nuevos sentidos sobre la manera en que se constituyen la subjetividad de las futuras maestras dentro del ensamblaje social contemporáneo.

### **Rigor y validez**

Las ciencias sociales se encuentran en un periodo "post-experimental", caracterizado por la multiplicidad de voces, la reflexividad del investigador y la crítica cultural, lo que lleva a reconsiderar cuestiones como la representación, la legitimación o las propias políticas de la investigación (Bailey, 2010). Algunos de los argumentos que justificarían utilizar determinados juicios de validez, se basan en la necesidad de garantizar cuestiones como la calidad, la confiabilidad o la legitimidad de la propia investigación; asegurando así, que trabajos de mala calidad, poco fiables o ilegítimos no sean aceptados según determinados criterios (Scheurich, 1996). Es algo común que como investigadores educativos se nos requiera, en el nombre de ese rigor y

validez, desarrollar un tipo de investigación sistemática que se adecue a determinadas estructuras metodológicas existentes (St. Pierre et al., 2016); sin embargo, vivir la verdadera experiencia de la investigación nos enseña cómo ésta, rara vez puede encajarse en diseños empaquetados y desarrollados de manera estandarizada.

A este respecto, durante el desarrollo de este trabajo he ido considerando las posturas de diversos autores, sirviéndome de referentes con los que poder ir juzgando esta esfera de la investigación. Posiciones como las que sostienen la autora St. Pierre (2011), al sugerir que el rigor es liberarse a uno mismo de los límites que guardan las formas organizativas previas, permitiéndonos pensar así lo que aún no ha sido pensado. La autora St. Pierre concibe el rigor como "the work of *différance*, not repetition" (p. 620). Construir la diferencia es por tanto, establecer nuevas relaciones. Desarrollar un *pensar sin método* (Jackson, 2017) para contribuir a que lo nuevo pueda emerger en un acto de creatividad conceptual.

Asimismo, tal y como apunta el profesor Kushner (2010), uno de los riesgos a los que se enfrenta la investigación cualitativa actualmente es su creciente sujeción al canon metodológico conservador, donde la demanda de pruebas de validez encubren los métodos en una mística, presentándola como una suerte de liturgia. En palabras de Saviile Kushner, la única prueba de validez de la investigación educativa "debería ser que avanza y que no reprime la argumentación" (p. 11), constituyéndose así como el fundamento de la conversación social y apoyando la crítica sobre el futuro, aquél que las pequeñas élites elaboran para el resto de personas de nuestra sociedad.

Lather (1993) por su parte, se ha concentrado en el papel de la validez dentro de la investigación social, más concretamente en "las condiciones de legitimación del conocimiento dentro del postpositivismo contemporáneo" (p. 673). La autora sugiere cuatro diferentes aproximaciones a la cuestión de la validez, descentrándola de su atribución como garantía epistemológica. Tal y como apunta la autora, "post-

epistemic concerns reframe validity as multiple, partial, endlessly deferred" (p. 674).

Inicialmente Patti Lather (1986), bajo una perspectiva feminista y dentro de una aproximación crítica, desarrolló la denominada validez catalítica (*catalytic validity*); unos años más tarde, sin embargo, fue desarrollando otras cuatro aproximaciones distintas bajo los nombres de *validez irónica*, *paralógica*, *rizomática* y *voluptuosa*, todas ellas subsumidas bajo la etiqueta de *transgressive validity* (Lather, 1993). Según la autora la validez desempeña una suerte de papel catalizador del discurso, una *obsesión fértil* que no puede ser negada, ni tampoco evitada. Una postura contraria a las perspectivas que defienden abandonar el concepto de la validez, tal y como nos recuerdan algunos estudios (Cho y Trent, 2006; Wolcott, 1994), buscando así otra clase de criterios legítimos con los que juzgar la investigación cualitativa. Su opción es la de reescribir la noción de validez dentro del marco contemporáneo, rompiendo con los regímenes de verdad que la codifican. Es por lo tanto su opción la de volver interpretar la validez como una incitación al discurso, como un espacio conversacional basado en la teorización sobre nuestras prácticas de investigación.

En el desarrollo de este trabajo he tenido muy presente las voces anteriores que reclaman un tipo muy concreto de rigor y validez en la investigación social, no sumida en la repetición estéril de recetas metodológicas prediseñadas; y que apueste por la experimentación con formas de narración diversas, capaces de llevarnos a establecer relaciones inesperadas con la propia experiencia en la que hemos participado. Asumiendo riesgos que quizá no convengan con determinadas posturas de la investigación cualitativa más ortodoxa, ancladas en una ontología humanista; pero que me permitiesen llevar a cabo una investigación cualitativa configurada a partir de distintos ensamblajes metodológicos y que encontrase en la teoría la fundamentación necesaria para orientar la investigación. Contribuyendo así a generar mayor complejidad al quehacer investigador, a través de formas

alternativas de vincular los conceptos, la metodología y la propia experiencia siempre abierta a lo inmanente y a los cambios dentro de nuestra tarea.



## CAPÍTULO IX. SOBRE [la] SUBJETIVIDAD

El desarrollo de este trabajo me ha supuesto enfrentarme a otra clase de aproximación a la realidad. Un tipo de práctica investigadora que me provocaba a pensar de forma diferente en torno a los datos, la teoría o los participantes; llevándome a cuestionar el tipo de disciplinamiento y regulación al que está sometida la aproximación cualitativa de la investigación contemporánea.

Una serie de cuestiones que me han servido para continuar pensando sobre mi propia presencia en el estudio; que inevitablemente se encuentra afectándolo en la medida en que forma parte de lo investigado como un agente más, contribuyendo a su construcción. Asumiendo además que el camino emprendido no se encontraba definido desde un comienzo y que por lo tanto, se trata de dejarse sorprender por el tipo de encuentros que puedan originarse en el devenir de la propia experiencia.

Una clase de posicionamiento que me lleva a problematizar el tipo de relaciones de poder que pueden originarse entre las múltiples agencias de quienes formamos parte del ensamblaje. Buscando argumentar explícitamente sobre las decisiones que me han llevado a ubicarme de una determinada manera en cada una de las acciones desarrolladas; pero que también me han hecho rehuir del tipo de enfoque infantilizador y paternalista que paraliza cualquier intento por desarrollar nuevas formas éticas de experimentación en la investigación.

### Dentro del proyecto / sobre el proyecto

Durante la primera parte de este trabajo a la que denominaría como *devenir*, mostraba a modo de escritura autobiográfica a través de un tipo de *no ficción creativa* (Le Guin, 2018), algunas de las circunstancias y tránsitos que me empujaron a posicionarme bajo una determinada manera frente a la docencia y la investigación educativa. A lo largo de dichos fragmentos recogía un relato sobre aquellas fuerzas que me

movilizaron a querer desarrollar un tipo de investigación más ética, por el hecho de perseguir el beneficio de todos los que participan de ella; que asumiera riesgos, al adentrarse en territorios donde se deja claro el punto de partida, desde un punto de vista metodológico, pero donde no se anticipa ninguno de sus resultados; comprometida y política, en la medida en que asume y expone de forma clara su falta de neutralidad, apostando por determinados valores en las lecturas que realizamos de la realidad; y compleja, por el hecho adentrarse en un tipo de epistemología acorde a la incertidumbre de estos tiempos, que evite caer en binarismos (idea/materia, naturaleza/cultura...) que detengan el pensamiento y limiten seguir construyendo nuevos sentidos sobre lo estudiado.

A lo largo de mi experiencia durante este proyecto, he intentado construir un tipo de ficción que encarnase todas las anteriores formas de ubicarse frente a la investigación educativa. Durante el desarrollo de este trayecto he acabado por comprender que la investigación es una práctica que nos ensucia y nos aleja de cualquier fantasía de neutralidad y asepsia reclamada por los paradigmas más positivistas. Comprometerse en el propio proceso de investigación supone mezclarse con lo que estudias y acabando irremediablemente por formar parte de ello. Implica dejarse atravesar por la experiencia de la que formamos parte, a través de una suerte de transverberación en la que te ves cruzado por los afectos y demás circunstancias materiales que encierra lo vivido.

En la difusión y diálogo que mantenemos con la experiencia no se trataba de preguntarse acerca de cómo representar un determinado evento, lo que expresan o experimentan los participantes; sino más bien, acerca de cómo re-significarlo narrativamente insertando la propia materialidad dentro del relato. Generar un texto y una reflexión desde mi propia práctica que intentase transmitir el relato individual de lo vivido como formador, qué me ha motivado emprender determinados caminos o qué decisiones he adoptado. Se trataba de intentar trazar y compartir determinadas herramientas personales que den cuenta de cómo yo lo he hecho, contar una manera de hacer pero

sin olvidar que lo contado nace de mi propia posición posibilitada por una serie de relaciones. Algo que me permite plantear el trabajo desde el constante cuestionamiento de mi propio devenir como docente/investigador, de mis prácticas y referentes, mientras participo y me comprometo con la experiencia.

En este narrar, he intentado estar abierto a lo emergente. Algo que ha supuesto dejarse enredar por lo que no puede ser previsto durante el camino que colectivamente hemos emprendido. Desde la posición de investigador/docente no se trata de recoger datos, sino más bien de producirlos de forma colaborativa. Apostando por otras formas de construir la realidad vinculadas a lo visual y artístico, al asumir que las aproximaciones humanistas de las metodologías cualitativas y sus formas de entender la voz, el sujeto, el dato y su representación... contradicen mi alineamiento actual con las posiciones de los estudios feministas, post-estructuralistas y poscoloniales.

Si bien las propuestas de indagación que se han ofrecido a los participantes han tenido un origen metodológico definido y previsible, su devenir ha sido siempre producto de una colectividad de agentes y eventos que conformaban el ensamblaje. La investigación, tal y como yo la interpreto, es un acto donde intentar favorecer el encuentro, lo inesperado, poniendo en relación ideas, intensidades y distintas formas de interpretar la realidad. El valor de nuestro tránsito por lo vivido no se ha basado por tanto en la cantidad de agentes que han estado involucrados, sino por la cualidad de los encuentros que ha llegado a originar.

#### La relación con el otro

Durante el siguiente espacio me he planteado reflexionar sobre algunos de los aspectos éticos que encierra este trabajo. Existe un texto de Ángeles Parrilla (2010) que realmente me ha servido para interrogarme sobre determinados asuntos que

encierra la verdadera *investigación inclusiva*. La lectura de su trabajo me ha enfrentado al reto de tener que pensar sobre aquellos referentes, modos, valores y cultura que guarda mi trabajo, así como el posible impacto que ha generado en mis propias prácticas educativas.

Cuestionarse sobre el cambio ético de la *investigación inclusiva* quizá comience por plantearse quién ha sido beneficiado por el estudio llevado a cabo. Coincido con la autora Parrilla que cualquiera de los propósitos que guarde nuestro trabajo nunca serán asépticos ni neutrales, y que por lo tanto, las decisiones sobre la temática elegida siempre encerrarán una serie de valores y preferencias. Al ubicar mi tarea investigadora muy vinculada a mi labor como docente, veo necesario plantear aquellos interrogantes de estudio que permitan a quienes participan de la investigación avanzar en su propia construcción como futuros docentes. Cuestiones que necesariamente dialogarán con los acontecimientos vinculados a su realidad más próxima, conectándose con su futura tarea profesional dentro de la enseñanza. En definitiva, una clase de interrogante que nos permita problematizar y desnaturalizar aquellos conceptos que lastran el avance de nuestra profesión y que se vinculan a quiénes somos, a nuestra ficciones, siempre múltiples y en constante tránsito.

Entiendo además que este esfuerzo por desarrollar un tipo de investigación conectada a mi tarea docente, debe contribuir a seguir reflexionando sobre la propia práctica. Supone además un modo en que las experiencias de indagación que llevamos a cabo, me permitan seguir profundizando sobre mi propia realidad. Es por esto que el tipo de investigación que intento desarrollar estará siempre abierta a lo emergente, a un devenir distinto a cómo empezó, no pudiendo anticipar al comienzo ninguno de sus resultados.

Otras de las cuestiones éticas que veo necesario plantearme, alude a la forma en la que se ha negociado el estudio con los participantes. Al margen de la marcada sensibilidad que determinadas tradiciones de investigación poseen sobre esta cuestión, la negociación de los estudios ha

pasado a ser un requisito puramente formal y legalista, centrado casi exclusivamente en el cumplimiento de determinados formularios de consentimiento informado. En este sentido coincido en parte con los autores Connor, Copland y Owen (2017) en que los procedimientos del cuidado de la ética en la investigación están adoptando una visión paternalista que infantiliza tanto a los participantes como a los investigadores. Algo que denuncian autoras como St. Pierre et al. (2016) al señalar que "the orthodox is always wary of experimentation, but the new empiricisms and new materialisms require ethical experimentation—laying out a plane on which we can create new concepts" (p. 6). Esta clase de posturas se combinan, además, con una visión burocrática y de aversión al riesgo que no permite cubrir con las necesidades y demandas que presenta la verdadera realidad de la investigación cualitativa.

Desde mi postura en el desarrollo de las experiencias que relato en este trabajo, he encontrado necesario dejar explícitos a quienes van a dedicar su tiempo y experiencias los motivos que nos han llevado a emprender un determinado estudio o taller de formación. Asimismo, entiendo necesario tener que solicitar a todas las personas que se encuentren participando, su autorización expresa para utilizar cualquier dato derivado de la experiencia; manifestándoles el tratamiento que se dará a dicho material, así como cualquier aspecto relacionado con la confidencialidad de la información y su anonimato en los trabajos que fueran a ser publicados. No obstante, al margen de estas cuestiones el desarrollo de este trabajo a partir de mi propia práctica docente no es una cuestión exenta de otras muchas tensiones, de igual o mayor calado que serían necesarias atender y problematizar de forma crítica.

En el desarrollo de nuestros estudios veo necesario asumir un compromiso con nuestros participantes. Investigar, tal y como yo lo interpreto, implica construir una relación junto a las personas dispuestas a involucrarse en una experiencia de indagación, permitiéndoles avanzar en la comprensión de una determinada esfera de la realidad. Al respecto de los dilemas a los que los investigadores cualitativos debemos hacer frente me

gustaría añadir la visión que aporta la autora St. Pierre (1997a).

Qualitative researchers are haunted by ethical issues because it is difficult for them to escape their work and to get free of those other lives, and they often live uneasily with dilemmas that will not go away. My own study has become part of my everyday life, and I wonder whether data collection will ever cease. (p. 405).

De hecho, es en el caso de quienes asumimos la investigación como parte intrínseca a nuestra labor diaria, donde investigar se vuelve más problemático e incierto. En parte, por aquello a lo que apuntan autoras como Connelly y Clandinin (2006) cuando señalan que en la investigación "inquirers are always in an inquiry relationship with participants' lives. We cannot subtract ourselves from relationship" (p. 480). La atención que se presta a la construcción de esta clase de vínculos adolece sin embargo, al menos en mi realidad académica más cercana, de un tratamiento suficientemente profundo.

En el desarrollo de este trabajo me he planteado reflexionar entre otras muchas cuestiones sobre mi propia posición en el estudio y la relación que he ido construyendo junto a mis participantes. Éste se trata de un asunto al que no todas las perspectivas que adopta la investigación cualitativa han prestado la misma atención. Son en este sentido los estudios desarrollados desde la etnografía o la investigación narrativa, por citar solamente algunos, los que tradicionalmente más cuidado han prestado a la relación construida junto a sus participantes.

Dentro de los dilemas entorno a las relaciones que surgen del proceso de investigación, cabría preguntarse quién es el que determina las reglas de juego durante el proceso. Me refiero a cuestiones como las relaciones de poder que se generan durante el proceso de la investigación. Una cuestión aún más problemática cuando el rol como investigador se desarrolla de forma unida al rol como docente, incorporando así

tal y como sugieren Cochran-Smith y Lytle (2009), otras muchas tensiones al acto de investigar.

taking one's own professional work as the site for research also disrupts many conventional norms regarding the ethics of educational research. Indeed, some critics have suggested that "ethical practitioner research" is basically an oxymoron since a practitioner, such as a k-12 school-based classroom teacher or a university-based course instructor, could not possibly engage in research about his or her own practice without directly or indirectly coercing students to participate (e.g., Hammack, 1997). Given that freedom from coercion is considered a seminal aspect of ethical practice when human subjects are participants in social science research, the very idea of practitioner research and the supposed conflicts of interest this poses are called into question (p. 102).

Por esto a lo que apuntaban Cochran-Smith y Lytle, parece poco realista agarrarse a ninguna solución generalista que nos permita dar una solución definitiva a las tensiones que surgen en la investigación basada en la práctica. De hecho, la única vía para convertir el estudio en más participativo y relevante parece ser la de atender de forma crítica a las relaciones que surgen entre investigador/investigado (Nind, 2014). Algo que necesariamente lleva a reposicionarnos en el centro de cada relación construida, adecuando nuestras decisiones a las circunstancias situacionales, la mayor parte de las veces impredecibles y sutiles, que se originan en el campo de la experiencia (Ellis, 2007, p. 4).

En relación a esta área ética, mi postura durante las experiencias de las que doy cuenta en este trabajo han estado basadas en la constante negociación con mis estudiantes sobre las acciones planteadas. Lo que lleva a sumarme a la postura que mantienen las autoras Sancho y Martínez (2014) cuando apelan a la necesidad de construir una relación que supere el distanciamiento tradicional entre el que investiga y el que es

investigado; replantearla desde una posición de encuentro donde se reconozca en el otro su capacidad de actuación y su protagonismo, y donde se favorezca una auténtica relación de escucha. Una investigación por tanto, que permita subvertir las relaciones de poder de la investigación más tradicionales. De hecho, la verdadera investigación inclusiva será aquella que se comprometa con la construcción de conocimiento de una forma participativa, justa y democrática (Parrilla y Sierra, 2015).



## MOVIMIENTO CUATRO. [De]coNStruyenDO la NoRmaTIvidaD CorPOral en IA EScoLARidad ModERna

Niña- ¿Francia es el mapa de Francia?

Anciano- El mapa hace que exista Francia. Que desaparezcan las diferencias, que se vea Francia como un todo. En la escuela, colgada de la pared, Francia en un solo color, para que el niño aprenda de quién es súbdito. Este mapa es un triunfo de la razón y del rey.

Niña- ¿?

Anciano- El mapa hace visibles unas cosas y oculta otras. Los mapas cubren y descubren, dan forma y deforman. Si un cartógrafo te dice que es neutral, desconfía de él. Si te dice que es neutral, ya sabes de qué lado está. Un mapa siempre toma partido.

*El cartógrafo* (Mayorga, 2017)

Es curioso pensar en la cantidad de experiencias relacionadas con la educación que acumulamos antes convertirnos en docentes. Muchas de ellas vinculadas al aprender, otras con el enseñar. Supongo que no pocas en torno a quiénes dice la sociedad que somos. Aquellas que reproducen nuestra posición social, o simplemente vienen a legitimar determinadas identidades por considerarlas normales y por lo tanto pasar a ser aceptadas.

Decidir emprender un taller cartográfico sobre el *cuerpo escolarizado* quizá parta de unas necesidades personales que la experiencia escolar no llegó a satisfacer. De cuestionarse a su vez, acerca del papel que ocupamos como maestras y maestros en los procesos de normalización y de producción de verdad dentro de la racionalidad que guarda la máquina escolar. Algo que lleva a tener que plantearnos sobre qué tipo de experiencia personal nos vincula a la escuela. Sobre los espacios educativos por donde hemos transitado. Pero también, por cómo

han condicionado nuestra forma de mirar hoy a quienes son o bien serán nuestros estudiantes. Preguntas por las que me siento interpelado como docente desde que comencé en la formación de futuras maestras. De ahí mi deseo por inducir el debate en torno a ellas, intentando construir nuevos sentidos a partir de los afectos y cogniciones que nos plantean sus respuestas siempre provisionales.

Supongo que todo ello tiene que ver con volcar nuestra mirada sobre las identidades, aquellas que la escuela construye. Puede que las propias prácticas corporales sean el origen para darlas sentido. El cuerpo como elemento que nos permite relacionar lo individual con lo colectivo. Pero una cuestión anterior quizá se encuentre en preguntarnos acerca de qué noción de cuerpo es de la que partimos.

El cuerpo sobre el que conversamos durante nuestros intercambios en este taller quedaba alejado del sentido "moderno" de corpus, interpretado como unidad funcional y homogénea. Nuestra aproximación, más bien, se alineaba con el pensamiento de Paul B. Preciado (2002), cuando nos habla del cuerpo entendido como un texto que se construye socialmente, un archivo orgánico de la historia de la humanidad, donde ciertos códigos quedan naturalizados, otros quedan elípticos y otros sistemáticamente eliminados o tachados.

Tal y como sugiere Preciado, el cuerpo, como superficie-diana de las tecnologías de inscripción de la identidad pasaría a convertirse en un espacio de fuertes conflictos somatopolíticos. Un lugar donde las distintas ficciones personales, tales como el género, la clase social, la raza o la discapacidad, entre tantas otras, se van construyendo o consolidando a través de diferentes técnicas y dispositivos de poder y de la subjetividad. El discurso biomédico, pedagógico y de la administración de los cuerpos, aún hegemónico dentro de las formas de racionalidad escolares, hace consolidar muchas de estas ficciones somatopolíticas, interpretándolas a modo de categorías binarias y opuestas (heterosexual/homosexual, discapacitado/capacitado, niño/niña...); naturalizándolas como

verdades ontológicas, en vez de considerarlas como realidades construidas socialmente.

El cuerpo interpretado como una primera barrera entre el yo individual y el entorno, necesita ser ubicado bajo la territorialidad concreta donde se inserta. Lo corporal, como un lugar condicionado por todas aquellas técnicas de producción de verdad, procedimientos o dispositivos bajo los que se ve constantemente afectado. Pensar sobre el cuerpo supone considerar todas las condiciones de materialidad que encierra el contexto donde queda inscrito (históricas, culturales, económicas, sociales); por tanto, es simplemente inútil aislarlo de las fuerzas que lo constituyen. El cuerpo entendido no como una categoría biológica ni tampoco sociológica, sino más bien como un punto de intersección entre lo físico, lo simbólico y lo sociológico (Braidotti, 2000). El espacio define necesariamente a los cuerpos. Determina el modo de relación que se establece dentro, siempre dependiente de sus lógicas de poder y resultado de las desigualdades sociales que encierra la realidad.

### **##Fragmento 1 / Capturar la imagen de lo corporal**

Anciano- El vicio del cartógrafo es querer ponerlo todo. Si quieres ponerlo todo, nadie verá nada. Te lo he explicado mil veces: "Definitio...".

Niña- "Definitio est negatio".

Anciano- Lo más importante es decidir qué se deja fuera. ¿Qué quiero hacer visible? Si tengo claro eso, sabré qué excluir. Sacrificar: eso es lo más importante al hacer un mapa. "Definitio est negatio".

Niña- Lo siento.

Anciano- Un mapa no es fotografía. En una foto siempre hay respuestas a preguntas que nadie a hecho. En el mapa sólo hay respuestas a las preguntas del cartógrafo. ¿Cuáles son tus preguntas?

Niña- ...

*El cartógrafo* (Mayorga, 2017)

Pensar en el cuerpo escolarizado es pensar como diría Hall (1997) sobre las formas en que es representado, en sus imágenes e historias aparejadas. Quizá por ello, durante este taller nos planteamos elaborar distintos relatos visuales acerca de nuestra propia corporalidad en el aprender; algo que nos llevase a interrogarnos a su vez, acerca de quiénes representan los cuerpos de dichas imágenes, ¿qué lugares ocupan?, ¿cuáles no?, ¿qué nos fuerza a colocarnos en ellos y de esa determinada manera?, ¿qué identidades construyen?. La imagen como un dispositivo capaz de accionar políticamente nuestra subjetividad, favoreciendo el extrañamiento sobre nuestros propios cuerpos y acompañándonos en la elaboración de nuevos relatos y cartografías.

Porque tal y como sugiere Elisabeth Grosz (1995) "bodies speak, without necessarily talking, because they coded with and as signs. They speak social codes. They become intextuated, narrativitized; simultaneously, social codes, laws, norms, and ideals become incarnated" (p. 35). Trabajando con lo visual posibilitábamos capturar esos cuerpos que hablan aun sin hablar. Se trataba de trabajar con la fotografía como herramienta de subjetivación. Permittiéndonos desafiar a las imágenes que se consideran autorizadas, construyendo otras que no persiguieran colonizar nuestras formas de entender la realidad a través de la hegemonía de su relato único.

Nuestros nuevos imaginarios políticos, nuestros saberes contruidos mediante el arte y la captura de las imágenes que conforman nuestra realidad, ayudaban a elaborar otras ficciones, o lo que es lo mismo reagenciamientos materiales de los signos y de las imágenes; de las relaciones entre lo que vemos y decimos, entro lo que hacemos y lo que podemos hacer, ayudándonos a construir "mapas de lo visible" como diría Rancière (2009), de tal manera que contribuyeran a desbordar la narrativa hegemónica en torno a las corporalidades construidas en su escolarización.

Convirtiéndonos en los *espectadores emancipados* que Rancière (2010) reclamaba ser, desmitificábamos la manera en que determinados conocimientos nos han sido negados.

Reivindicando a su vez, la reflexión estética de nuestra propia realidad a través de actos en los que se "observa, selecciona, compara, interpreta" (p.19); componiendo, otra clase de imagen y asociándola a una historia leída o soñada, vivida o inventada.

Crear un relato propio es la única manera de que veamos, sintamos y comprendamos por nosotros mismos como *espectadores emancipados* de la realidad. De lo contrario, actuaríamos como sugiere Rancière, siguiendo la lógica de la pedagogía embrutecedora que intenta transmitir directamente lo idéntico. Aprendiendo únicamente lo que el maestro nos enseña, viendo lo que se nos hace ver. Porque la emancipación, comienza cuando se cuestiona "la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones del decir, del ver y del hacer pertenecen, ellas mismas, a la estructura de la dominación y de la sujeción" (Rancière, 2010, p. 19).

Durante este fragmento del taller decidimos comenzar fotografiando nuestros propios cuerpos dentro de los borrosos límites de la institución académica. Un acción que partía con la esperanza de que la captura de dichas imágenes nos llevaran a elaborar otra clase de relaciones y de encontrar expresiones latentes dentro de ellas. Algo a lo que alude Rancière (2010) al hablarnos acerca de las *imágenes pensativas*. Un tipo de imagen que ocultaría la intención del pensamiento de aquél que lo ha producido y que crearía asimismo, un efecto sobre aquél que la observa sin que pueda relacionarlo a un determinado objeto. "La pensatividad designaría así un estado indeterminado entre lo activo y lo pasivo" (p. 105).

Las imágenes capturadas de nuestros cuerpos dentro de lo escolar, nos condujeron a poder hablar sobre cómo nos constituye este espacio. Visualidades que nos dieron acceso a ir más allá de lo que la palabra nos permite pensar. Interpelándonos sobre el lugar que ocupamos en el aprender. Durante nuestra conversación en la clase, a la luz de los primeros relatos visuales de los cuerpos capturados dentro de los espacios académicos, comenzamos a aportar adjetivos que nos

ayudasen a añadir más texturas, más matices al tipo de historia que encerraban. "Cuerpos vigilados", "cuerpos cancelados", "coartados", "normalizados", "regulados", "neutralizados", "dóciles", "pasivos", "simulantes", "irrelevantes", "anónimos"; fueron algunos de los calificativos que acompañaron a las imágenes que fuimos compartiendo.

Una acción que supuso un primer acercamiento, casi afectivo, a los sentimientos que nos aporta nuestra experiencia vivida dentro de la institución académica. Y que a su vez, nos permitió pensar con Illich (2006c) sobre la instrumentación educativa. De cómo siendo el objeto de la escolarización el aprender, paradójicamente consigue justamente lo contrario. Desalentando el deseo por generar un conocimiento independiente. Convirtiendo el saber como mercancía que es posible empaquetar y que aceptamos como una propiedad privada que una vez adquirida, siempre será escasa.

La instrumentación educativa supone asumir que a partir de ciertos umbrales críticos, la escuela siempre producirá en nosotros y nosotras una mayor "uniformación reglamentada, mayor dependencia, explotación e impotencia" (Illich, 2006b, p. 395). Porque cuando lo escolar se convierte en monopolio se apoya en "la segregación de los no escolarizados, la centralización de la instrumentación del saber bajo el control de los maestros, el tratamiento social privilegiado de los estudiantes" (Illich, 2006b, p. 426). En este sentido la escuela sería tal y como apunta Illich, polarizante, porque en vez de atender a la diversidad y compensar las desventajas sociales del alumnado al que atiende, acabaría por subrayar dichas diferencias.

La escuela conformaría bajo el pensamiento de Illich (2006c) una nueva estructura de clase, al someter a su alumnado a una represión, a un control y una definición forzada. Por un lado, se encontraría aquella minoría que concluyeron su escolarización, accediendo a títulos y consiguiendo aumentar sus ingresos; y por el otro lado, una mayoría disciplinadamente marginada debido a su escolarización deficiente y su deserción escolar.

De hecho, la escuela, bajo su lógica industrializada según

apunta Illich (2006b), acabaría dominando no solo los recursos y la instrumentación sino también la imaginación y los deseos que guardan un número cada vez mayor de individuos. Haciéndoles pensar a muchos de los que no cumplieron con las demandas que les impone el consumo obligatorio de la escolaridad, que su fracaso se debe exclusivamente a ellos. Obviando las circunstancias que condicionan sus realidades, las conversaciones y libros que guardan su hogares o las posibilidades de viajar. Un sistema escolar que favorece solamente a quienes comienzan más temprano, a quienes son mejor alimentados y mejor preparados.

\*Imágenes

\_visualidades de la experiencia

\_aprender dentro de los espacios académicos



*\_Cuerpos**Vigilados**Vigilados Cancelados**Vigilados Cancelados Coartados**Vigilados Cancelados Coartados Normalizados**Vigilados Cancelados Coartados Normalizados Regulados**Vigilados Cancelados Coartados Normalizados Regulados Dóviles**Vigilados Cancelados Coartados Normalizados Regulados Dóviles**Pasivos**Vigilados Cancelados Coartados Normalizados Regulados Dóviles**Pasivos Simulantes**Vigilados Cancelados Coartados Normalizados Regulados Dóviles**Pasivos Simulantes Irrelevantes**Vigilados Cancelados Coartados Normalizados Regulados Dóviles**Pasivos Simulantes Irrelevantes Anónimos*

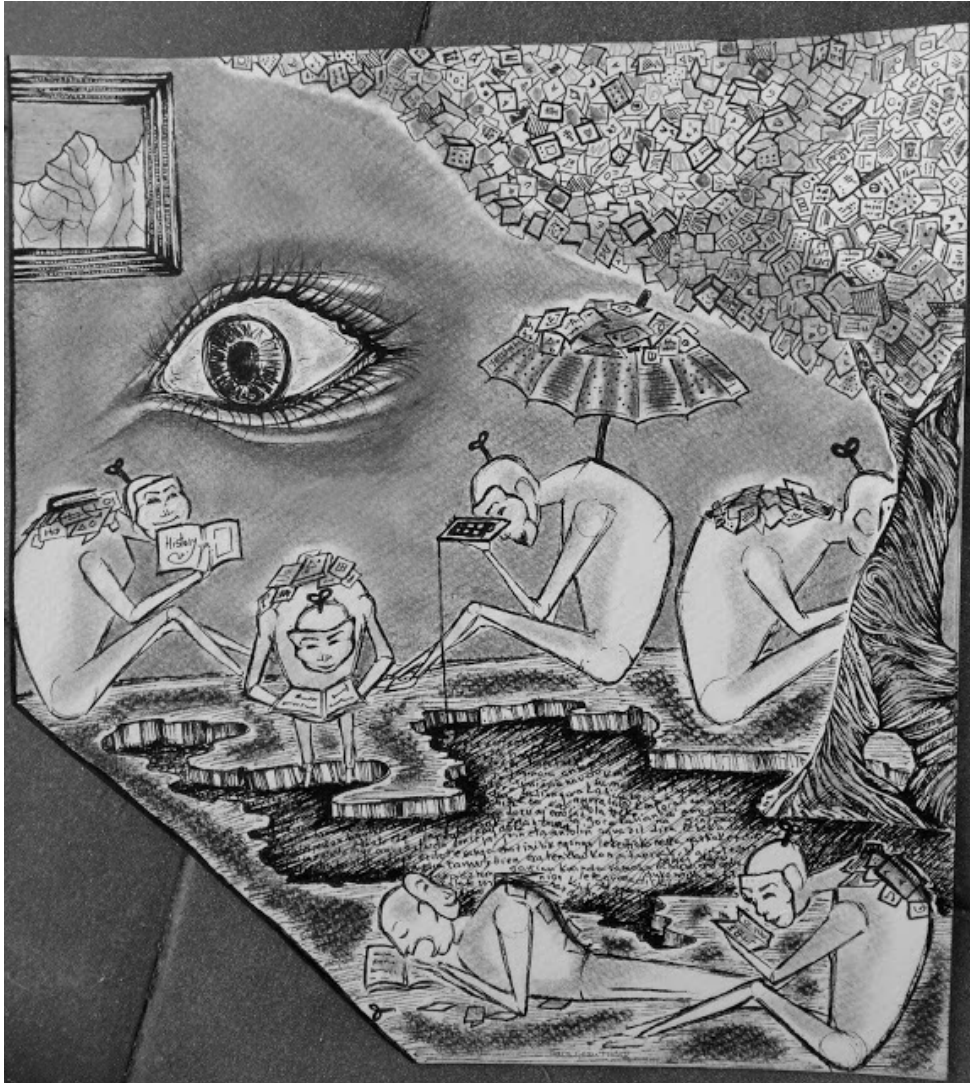












Durante otra de las sesiones del taller seguimos conversando bajo la ficción de que existen dos espacios diferenciados en el aprender: el dentro y el fuera de la escuela. Continuamos profundizando sobre las representaciones de los cuerpos, esta vez, aquellas más allá de los límites escolares; preguntándonos por las lógicas del aprendizaje que se encuentran en lo márgenes, fuera de la legitimidad exclusiva del conocimiento que proporciona la institución escolar. Exploramos así, qué otros posibles imaginarios sería posible construir a partir de los vacíos que deja la lógica escolarizada del aprender.

Cuando comenzamos a visualizar en la clase las imágenes capturadas, hablamos primero sobre lo que nos decían. De los gestos, de su estética, de la forma en que dichas corporalidades son percibidas. Pero también de la relación con el entorno donde han sido realizadas. Al igual que en la acción anterior, las adjetivamos a partir de los sentidos que nos evocaban. "Cuerpos activos", "frágiles", "autónomos", "vulnerables", "creativos", "politizados", "expresivos", "(des)conectados", "diversos", "motivados", "inquietos", "determinados", "activos". Todos esos calificativos acompañaron al tipo de *imagen pensativa* que nos aportaba una caracterización social, así como una indeterminación estética entre lo "pensado y no pensado, entre actividad y pasividad, pero también entre arte y no-arte" (Rancière, 2010, p. 105).

Imágenes que nos mostraban cuerpos ocupando otros espacios, diversos, utilizando muchas de sus capacidades para relacionarse, moverse, tocar, oler y en definitiva, conectarse y dar sentido a lo que aprendían. Algo que nos llevaba a convenir con Illich cuando sugiere que

la mayoría de las personas aprenden casi siempre cuando hacen algo que les divierte; la mayoría tiene curiosidad y desea dar un significado a todo aquello con que entra en contacto; y la mayoría puede tener relaciones personales íntimas con otros si no están idiotizados por un trabajo inhumano o se cierran a causa de la escolarización (Illich,

2006<sup>a</sup>, p. 141).

Aprendemos como diría Freire (2002) cuando algo nos resulta significativo, cuando nos embarcamos en experiencias creativas alrededor de la *comprensión* que nos permiten establecer nuevas e inesperadas relaciones. Aprendemos, de hecho, "con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última" (Freire, 2002, p. 26).

Nuestras conversaciones alrededor de dichas imágenes subrayaron precisamente el papel del afecto como la episteme que está revisando los fundamentos de la modernidad y no el de la razón. El cuerpo deseante que representaban nuestras imágenes en el aprendizaje que surge fuera de lo escolar, se contraponía al cuerpo cancelado y mortificado que se encontraba dentro. Ese tipo de corporalidad que Illich (2006c, p. 258) reclamaba al subrayar que puede existir un aprendizaje automotivado cuando se proporcionan al aprendiz nuevos vínculos con el mundo bajo una estructura desescolarizada.

Porque según Illich la instrucción obligatoria amortigua, en la mayoría, el deseo por un aprendizaje independiente (Illich, 2006a). La sociedad desescolarizada, sugería Illich (2006c, p. 206), traería consigo aceptar la naturaleza ambivalente del aprendizaje. En este sentido, la escuela sería inapropiada para aprender tanto destrezas como para adquirir una educación. Por un lado, al ser curricular dificultaría la enseñanza de cualquier habilidad, al encadenar su aprendizaje con otras tareas no pertinentes; pero por otro lado, la escuela sería todavía menos eficiente para alentar el uso exploratorio y sin límites de las habilidades adquiridas; porque la verdadera educación se sostiene en "la relación entre asociaciones que ya poseen algunas de las llaves que dan acceso a memorias almacenadas en la comunidad y por la comunidad. Se apoya en la sorpresa de la pregunta inesperada que abre nuevas puertas al cuestionario y a su asociado" (p. 206).

\*Imágenes  
\_visualidades de la experiencia  
\_aprender fuera de los espacios académicos





**##Fragmento 2 / Pensar a través del cuerpo**

la fuerza de un cartógrafo, es esa capacidad para mirar y elegir lo esencial. Mirar, escoger, representar: éstos son los secretos del cartógrafo. Miles de datos han de reunirse en unos pocos signos que den a ver relaciones de fuerza, frentes, rupturas...

*El cartógrafo* (Mayorga, 2017)

Aun sin saber muy bien lo que hacía o dónde acabaríamos, durante algunas de las sesiones del taller propuse trabajar con la performance. En un principio me planteé iniciar estas sesiones con alguna explicación sobre los sentidos que encierra la acción performática, ubicándola dentro de su recorrido histórico; pero pronto me di cuenta que un comienzo así sería contradictorio con la manera en que buscaba trabajar. De hecho, el significado de la performance me temo que no deja de ser aún algo polémico, múltiple, quizá imposible. Aunque si bien personalmente me decanto por la manera en que Schechner (1985) define la performance, cuando sugiere que es el comportamiento repetido dos veces *-twice behaved behavior-*; lo que viene a significar que la performance nunca ocurre en una sola ocasión. La primera vez que llevamos a cabo un determinado comportamiento quizá pueda ocurrir por simple azar; sin embargo, la segunda de las veces, en caso de que seamos conscientes de la acción y la repitamos, estaríamos creando una estructura intencional. Un observador externo es fácil que acabe interpretándolo como una actuación, un comportamiento deliberado.

En nuestro caso la propuesta fue más bien la de trabajar a partir de nuestras propias acciones corporales, para después pasar a explorar sus sentidos y conversar sobre ellas. Comenzamos investigando lo prohibido, aquello que la educación escolarizada no permite realizar. Se trataba de profundizar sobre las normas y ritos que rigen la enseñanza reglada, determinando las pautas de comportamiento que son deseables.

Intenté que la propia propuesta al grupo fuera en sí otro acto de performance que conectara con la temática, por lo que planteé trabajar a partir de la instrucción: "copia un performance". Copiar, interpretado como uno de los actos prohibidos por la escuela y que trae como consecuencia el castigo. Una acción que sin embargo, también podemos ver como una práctica creativa. Como un comportamiento que nos conduce a tener que interpretar y actualizar de nuevo lo reproducido, y con ello personificarlo.

Porque copiar, podría entenderse como una forma de composición, de *montaje*, tal y como Walter Benjamin (2005) lo haría en su *Libro de los pasajes*. Una obra compuesta de fragmentos de otras obras, que nos trasladan a la realidad de la ciudad de París en el siglo diecinueve; permitiéndonos pensar a partir de una historia que a su vez cuenta muchas otras. Citas, reflexiones, notas, pasajes... constituyen un trabajo que nos invita a practicar otra forma de creación y de búsqueda de nuevas posibilidades a partir del ensamblaje de porciones de textos de otros autores.

Las instrucciones que guiaban esta parte del taller fueron sencillas. Tan solo era necesario seleccionar una de las obras que habían accesibles en la plataforma de la asignatura, donde aparecían recopilados los trabajos de referentes personales dentro del ámbito de la performance como Esther Ferrer, Jaime Vallaure y Rafael Lamata o Itziar Okariz; para después, intentar reproducir alguno de ellos (o cualquier otro). El propio acto de la copia nos trasladaba así a tener que explorar personalmente uno de los límites morales que encierra la cultura académica; pero a su vez, reproducir los trabajos de otros autores, también nos permitía pensar a partir de ellos, pudiendo relacionarlos con las lógicas que rigen las formas de regulación escolar.

Dentro de las diferentes acciones de performance que el grupo decidió reproducir, estuvieron por ejemplo la obra *ABC de la Performance*<sup>15</sup>. En ella, los autores Vallaure, Lamata y

---

<sup>15</sup> <https://www.apologiantologia.net/db/?q=es/node/18488>

Músicco, comienzan a repasar el abecedario asignando a cada letra las distintas posibilidades y recursos que encierra el trabajo performático. Su obra reflexiona acerca de las distintas oportunidades de esta forma de acción artística, así como los códigos de comunicación que utiliza.

El grupo de clase que eligió dicha pieza, utilizando un mismo registro, emprendió su acción titulándola el *ABC de la Escuela*. Una escenificación en la que asignaron a cada letra del abecedario una prohibición distinta dentro de las lógicas escolarizadas. Durante el diálogo posterior, una vez finalizada su escenificación, fueron inevitablemente muchos los temas que emergieron. Algunas de las prohibiciones exploradas se asumieron como un mal menor dentro de la escolarización del alumnado. Otras sin embargo, vinculadas a las lógicas de distribución de los espacios se interpretaron con un alto efecto sobre la normalización de los cuerpos que conforman las aulas. Una cuestión recurrente en los trabajos de Illich al hablarnos de que "el espacio moderno está organizado para los seres humanos en función de la mirada que hacia él dirige el arquitecto al servicio de los colegas de las profesiones médicas, pedagógicas y económicas" (Illich, 2008c, p. 158).

Las tesis Illichianas siempre mantuvieron que la escuela es aquella agencia de publicidad que hace creer a uno que necesita la sociedad tal y como está. Parece lógico pensar que los espacios y calendarios que diseña bajo ese propósito determinen "quién hace y quién usa qué y cuándo" (Illich, 1990, p. 119). A fin de cuentas la arquitectura es política, y organiza las prácticas de los cuerpos que ocupan dichos espacios extendiéndose sobre ellos y modelándolos.

En otra de las acciones, el grupo se basó en la obra titulada *Capítulo 2, V. W.* de Itziar Okariz<sup>16</sup>. En dicha performance, la autora comienza leyendo un párrafo del libro *Una habitación propia* de Virginia Wolf. Después de la lectura de dicho fragmento, continua repitiéndolo en voz alta pero eliminando cada vez la primera palabra de la lectura anterior.

---

<sup>16</sup> <https://vimeo.com/99672363>

Durante las sucesivas ocasiones en que va realizando dicha acción, enfatiza algunos de los elementos que encierra cada párrafo hasta que el texto acaba por desvanecer al quedarse sin palabras.

Esta obra de la autora Okariz ha sido interpretada como un trabajo que recoge la experiencia del instante. Un trabajo donde queda inscrito su posicionamiento feminista. La repetición, siempre presente en su obra, aparece como un elemento que construye la identidad de los sujetos y lleva a la normalización de los cuerpos. Retomando precisamente la idea de identidad y repetición, el grupo de estudiantes que decidió reproducir la obra de Okariz, estableció una relación con el tipo de figura que representa la maestra para la sociedad actual y las prácticas escolarizadas que aún sostienen su figura.

La identidad de las maestras se funda en parte, tal y como apuntaba Illich (2006d, p. 623) en mantener toda una serie de ceremonias creadoras de mito. Illich (2006c) nos recordaba que "las escuelas, invitan compulsivamente al uso repetitivo y frustran las maneras alternativas de lograr resultados similares" (p. 242). El ritual crea y sostiene al mito, y el mito, a su vez, generaría el currículum a través del cual se perpetúa. El juego ritual de promociones graduadas al que introduce la escuela, sería mucho más importante que lo enseñado o cómo se enseña. Illich (2006c) vendría incluso a señalar que introducirse en este juego es lo que acabaría por meterse en la sangre de cada persona y a la adquisición del hábito. Un hábito del consumo sin fin de servicios que condenaría a aquellos que no participan de él. Y con todo, el ritual parece sin embargo exigir tolerancia con las contradicciones que guarda el mito y la institución, sin llegar si quiera a cuestionarlo o criticarlo. Solamente "el desencanto del ritual social central, el desligarse del mismo y reformarlo pueden llevar a cabo un cambio radical" (Illich, 2006c, p. 225).

Una más de las acciones, estuvo basada en la obra *Se hace camino al andar*<sup>17</sup> de Esther Ferrer. En ella, la autora Ferrer ayudada por un rollo de cinta adhesiva, traza una línea en el suelo mientras camina sobre ella. La obra, inspirada en el poema de Antonio Machado *Caminante no hay camino*, persigue reflexionar sobre la necesidad de trazar individualmente un trayecto que quizá nos permita comprender nuestra realidad. Un camino que es trazado individualmente y en donde necesariamente se cruzan otras personas (o quizá ideas) que también se encuentran realizando el suyo propio.

Participar en la escenificación de dicha performance nos dio la opción de hablar sobre el camino que parece verse forzada a seguir la maestra en la escuela contemporánea. De su lugar y los nuevos retos a los que debe enfrentarse vinculados a la diversidad del alumnado que conforma sus escuelas, a la noción de conocimiento que maneja y el papel que desempeña respecto a él. Pero también sobre los cuidados en aulas cada vez más despersonalizadas y masificadas. Nos hizo pensar si acaso el papel de la maestra no se estaría encasillando dentro de aquello que Illich calificaba dentro de la categoría de *profesión inhabilitante* (Illich, 2006b). Una manera de designar a las profesiones que construyen nuevas necesidades a la sociedad, apropiándose del estatus de expertos exclusivos para el bien público. Los ciudadanos, de esta suerte, pasarían a convertirse en consumidores. Y a medida que dichos consumidores adaptados sustituyesen las necesidades sentidas por las aprendidas, se les haría más difícil moldear sus deseos en base a la experiencia. Los expertos que constituyen esa clase de profesión inhabilitante, percibirían así nuevas posibilidades para el control de los nuevos consumidores de sus servicios especializados.

Toda esta clase de experiencias vividas en torno a la acción corporal, las he interpretado como un estímulo para activar nuevos imaginarios. Un tipo de prácticas que nos han llevado a pensar a partir de un saber situado, permitiéndonos

---

<sup>17</sup> <https://www.dailymotion.com/video/x2syzrv>

establecer conexiones frecuentemente invisibles. En el uso de estas acciones, conectamos con un conocimiento que además de vincularnos a unos hechos materiales de la realidad, también nos posiciona frente a ellos, recordándonos tal y como apuntan Ahmed y Stacey (2001), que las subjetividades siempre serán corporeizadas. Desde la afectividad a la que apela el aprendizaje originado en estos espacios, se despiertan nuevas formas contestarías y críticas de mirar las injusticias que guarda nuestra realidad profesional. Nos fuerza a tener que profundizar en lo desconocido y a deconstruir nuestras rígidas formas de leer nuestras prácticas.

Entre otros motivos supongo que decidí utilizar la performance por la sencillez de su ejecución. Por no requerir más que un cuerpo y un propósito. Las acciones de performance nos permitían explorar el sentido encarnado de nuestra propia experiencia y de la identidad que construimos. Al terminar cada sesión es como si el aprendizaje quedara inscrito en la piel de cada participante; porque tal y como sugieren Ahmed y Stacey (2001) "the practices of thinking are not separated from the realm of the body but are implicated in the passion, emotions and materiality that are associated with lived embodiment" (p. 3). Una clase de aprendizaje encarnado que en vez de dividir y clasificar la realidad en pequeñas porciones, reclama nuestra afectividad, llevándonos a poder establecernos en otra clase de imaginarios más complejos y relacionales. En cada acción surge una especie de sentimiento de estar participando en algo nuevo, de estar construyendo algo distinto cada vez. Y en parte es posible que así sea, al romper con el tipo de prácticas más tradicionales dentro de la formación inicial del profesorado que dificultarían construir otra clase de conocimiento, pero también de poder construirlo de manera distinta.

Intentar favorecer espacios donde no se defina previamente el final del conocimiento a conseguir (Rogoff, 2010), ha constituido durante los últimos años mi forma de afrontar como docente la formación de las futuras maestras. Trabajar a partir de prácticas alejadas de la gramática formativa de la enseñanza universitaria, ha creado nuevas rupturas, retándonos a tener

que salir de la seguridad de los caminos transitados. He aprendido que en aquellos momentos en los que nos permitimos tomar parte en experiencias en que no es posible controlarlo todo, es cuando surge el verdadero aprendizaje.

Más aún, cuando nos enfrentamos a prácticas artísticas por parte del alumnado que cuestionan nuestra mirada acerca de lo que es el arte y nos hacen pensar qué está ocurriendo (Atkinson, 2018). Algo que nos fuerza a tener que aparcarse por un momento como docentes una posición de autoridad, tal y como nos recordaría la autora Hooks (1994), teniendo que asumir un lugar mucho más vulnerable en la relación pedagógica. Adentrándome en espacios donde en ocasiones puedo ver cuestionadas las propias propuestas que llevo al aula o el tipo de posicionamiento asumido; todo ello por buscar la incertidumbre y alejarnos del saber empaquetado con un guión demasiado rígido para permitir que surja algo distinto.

\*Imágenes  
\_visualidades de la experiencia  
\_performance

15/03/2018





15/03/2018



07/03/2018



23/02/2018

**##Fragmento 3 / Cartografiar el cuerpo escolarizado**

Raúl- ¿De verdad es un mapa?

Blanca- Miras tu cuerpo y aparecen cosas. Personas, animales, palabras. Colores, fechas. Sonidos. Lugares. Madrid. Varsovia. Londres. Cosas que estaban separadas, aparecen juntas. Cosas olvidadas vuelven. Tú cuando te conocí. Alba el día que nació. Alba el primer día de colegio.

*El cartógrafo* (Mayorga, 2017)

Durante el taller necesitábamos construir una herramienta, un dispositivo capaz de llevarnos a dialogar con el papel de lo corporal dentro de la escuela; un medio para explorar una realidad demasiado compleja para ser categorizada en rígidos sistemas cerrados. Una suerte de máquina de subjetivación disruptiva que nos permitiera desarrollar otras formas de interpretar el aparato escolar y sus lógicas de normalización de los cuerpos. Pero la propuesta planteaba muchos interrogantes, ¿cómo llevar a cabo un mapeo de las prácticas de subjetivación que surgen a partir de los espacios escolares?, ¿construir este mapa supondría acaso una práctica únicamente estética que señalase los dispositivos por los cuales es guiado el poder?, o también ¿podría servirnos como una herramienta de activación política?.

Deleuze y Guattari (2004b) fueron quienes con mayor profundidad y de manera más extensa nos acercaron a la noción de *cartografía*. Para Deleuze (1996a) lo cartográfico estaría relacionado con el mapa, con el diagrama que permite trazar una composición de los mecanismos de poder. Pero a su vez, lo cartográfico, también haría referencia a un sistema no representacional de los procesos de subjetivación, siempre desmontables, reversibles, susceptibles a constantes modificaciones (Deleuze y Guattari, 1987, p. 12). Una máquina abstracta que nos abriría a la posibilidad de poder crear

nuestras propias líneas de fuga con las que hacer frente a las relaciones de fuerzas que nos constituyen.

A partir de esta doble vía interpretativa, comenzamos a desarrollar nuestra tarea. Abriéndonos a explorar tal y como sugiere Rosi Braidotti (2018) en el uso de lo cartográfico, el tipo de sujetos de saber que somos en el proceso de devenir, así como la clase de discursos por los que nos vemos afectados. Algo que suponía establecer relaciones con la diversidad de ficciones que aún dan forma a nuestras identidades escolarizadas (Achilli, 1996), mientras también dialogábamos de otras muchas cuestiones frecuentemente invisibilizadas, naturalizadas en el proceso de formación docente.

Es bajo este punto de partida donde hicimos emerger preguntas que se constituyesen como herramientas radicales para desafiar las distintas formas de exclusión y segregación que guarda la lógica escolar. Cuestiones como, ¿qué dispositivos institucionales contribuyen a construir un determinado cuerpo, lo normaliza y controla?, ¿qué espacios no ocupan algunos de esos cuerpos?, ¿cuáles son los cuerpos que se persigue visibilizar?, ¿cuáles no?, ¿qué acciones permiten construir cuerpos disidentes, capaces de desobedecer a la norma que los hace seguir en los márgenes?.

En este ejercicio de examen y reinención de la verdad, el cartógrafo deja de ser alguien pasivo y neutral, para convertirse en un agente que opera sobre la realidad que se encuentra mapeando. Forma parte de un ensamblaje de materias vibrantes (Bennett, 2010) en donde crea las condiciones para que algo nuevo surja. El cartógrafo, afectado por la agencia de otras materias que vibran a su alrededor se convierte en un cuerpo sensible, capaz de capturar las distintas fuerzas que constituyen al territorio. Si los paisajes cambian, el cartógrafo también cambia con ellos.

Convertirnos en cartógrafos del cuerpo escolarizado suponía asumir la identidad del antropófago, como apuntaría Suely Rolnik (1989), que vive de expropiar, se apropia, devora y desova. Siempre atento a las estrategias del deseo dentro del fenómeno que estudia. Para el cartógrafo las referencias

utilizadas son siempre cartografía, se nutre de todas ellas, tanto las escritas, teóricas, visuales, conversacionales o filosóficas. Tanto las que le permiten profundizar en la geografía de los afectos y como las que contribuyen a crear nuevos sentidos sobre la realidad. El propósito del cartógrafo es el de constituir territorios existenciales, intentando escapar siempre de su plano organizativo, desorientando sus lógicas transcendentales, desestabilizando sus representaciones pero a la vez, aportándolas un sentido personal.

Durante el proceso de elaboración cartográfica de las futuras maestras supongo que mi agencia también tomaba parte mientras se desarrollaban las distintas composiciones visuales. De hecho, lo cartográfico tal y como sugiere Braidotti (2018), se convierte en un objeto discursivo que favorece el intercambio dialógico. Es en la conversación originada a partir de la producción artística donde surge la posibilidad de que se establezcan nuevos ensamblajes nómadas, donde lo humano y no humano, lo material y lo simbólico se enredan.

A pesar de que cualquier relato cartográfico es parcial y selectivo, centrado en determinadas parcelas de la realidad; el origen de esa distinta interpretación sobre un contexto, así como la forma de producir nuevo conocimiento siempre será para mí colectiva. No solo por la participación de distintas miradas en la elaboración interpretativa, sino también por cómo nos vemos afectados por el pensamiento de distintos referentes teóricos en la producción de esa nueva verdad.

\*Imágenes  
\_visualidades de la experiencia  
\_proceso del mapeo

28/03/2018



28/03/2018



28/03/2018



28/03/2018



28/03/2018



**##Fragmento 4 / Desdibujar el cuerpo-territorio**

Niña- Éste parece un cuadro.

Anciano- Como que lo dibujó Durero. ¿Qué es un mapa, ciencia o arte? Mapa egipcio del más allá. Lo dejaban en el sarcófago, para orientarse en el reino de los muertos. Hasta que los dibujamos, los lugares dan miedo. Cuando hemos dibujado un lugar y el camino que lleva hasta él, sólo entonces nos sentimos dueños del lugar. Éste es el mundo que Colón llevaba en la cabeza cuando creía navegar hacia la India. Este mapa es de sólo unos años más tarde, pero representa un mundo completamente distinto. Con esta raya, Castillas y Portugal se dividieron el mundo.

*El cartógrafo* (Mayorga, 2017)

Existen muchas clases de mapas. Algunos de ellos los elaboramos mentalmente, casi sin darnos cuenta. Otros quizá requieran plasmarse en algún sitio, una hoja, una cartulina, una pared... para así visualizar todos los elementos que recoge. En nuestro taller, intentamos elaborar uno. Comenzamos retomando todas las acciones y diálogos que nos permitieron explorar la propia relación del cuerpo y la escuela. Un paso previo antes de pasar construir la cartografía que nos llevase a conectar ideas que quizá se hubieran mantenido ocultas hasta ese momento.

Utilizamos el símbolo de un cuerpo-territorio para ubicar sobre él todas las fuerzas que ejerce el contexto escolar en el que se inserta. El cuerpo como territorio, interpretado a modo de espacio vivido, tal y como Guattari y Rolnik (2006) lo harían. Como un "sinónimo de apropiación, de subjetivación encerrada en sí misma" (p. 372). La territorialidad que guardaba la representación de dicho espacio estético de lo corporal, suponía de hecho un agenciamiento para quienes participaban del taller; porque "todo agenciamiento es en primer lugar territorial. La primera regla concreta de los



agenciamientos es descubrir la territorialidad que engloban" (Deleuze y Guattari, 2004b, p. 513). En ese sentido, construir el mapa de un cuerpo-territorio puede que nos ayudara a hacer frente a una realidad en parte desconocida cuando nos encontramos dentro del camino de convertirnos en docentes. Para seguir esbozando líneas de fuga con las que construir otra verdad.

Sin perder de vista que cada momento histórico encarna un determinado cuerpo de su tiempo, comenzamos a descifrar el nuestro a partir de la experiencia subjetiva que traducía (Illich, 2008a). El cuerpo escolarizado que trazaban Jon, Ander y Ainara en el papel parecía seguir cautivo de unas lógicas de la enseñanza demasiado atomizadas, sostenidas bajo el imperativo externo del docente. Algo sobre lo que Ainara dialoga en la lectura de su propia cartografía cuando comparte junto al resto de participantes que "la escuela roba a este cuerpo su capacidad para hacer lo que por él mismo puede hacer... aun expresando lo contrario en los currículos oficiales (que se necesitan individuos competentes), la escuela sigue infantilizando a sus estudiantes". Una reflexión que conecta con el pensamiento de Illich acerca de la tensión entre dos clases de valores que existen actualmente: el valor de uso y el valor de cambio.

Según Illich (2008c), el sistema escolar, junto al médico y al de otras estructuras del bienestar, despojaría a sus usuarios de la ventaja que podrían obtener por ellos mismos; a pesar de que originariamente fueran sistemas concebidos con ese fin y que sean financiados para ello. Todas las personas, tal y como sugiere Illich (2006b), "disponen de la capacidad innata para cuidarse, reconfortarse, desplazarse, adquirir conocimiento, construir sus moradas y enterrar a su muertos" (p. 425). Todas estas condiciones propias a cada persona les permitirían responder a las necesidades que les presenta su realidad. Por este motivo, mientras las personas dependan de lo que pueden hacer por y para sí mismos, la necesidad de recurrir a los profesionales será marginal, apunta Illich.

Sin embargo, el desarrollo traería consigo tener que

reemplazar dichas capacidades generalizadas, intrínsecas a toda persona, así como la actividad de subsistencia, por el empleo y el consumo de mercancías (Illich, 2008d). Lo que sería lo mismo que decir que los valores de uso que poseemos innatos, desaparecerían a favor de una reorganización del entorno orientada a la producción y el consumo de valores de cambio. Los productos como la enseñanza, el transporte automovilizado, la medicina, la gestión, se volverían ineficaces al no producir valores de uso, y al beneficiar solamente a los proveedores de dichos servicios, destruyendo a sus consumidores (Illich, 2006b).

A este respecto se pregunta Illich (2006b) por qué no asistimos a rebeliones contra esta deriva de la sociedad industrial avanzada que termina por ser sólo un inmenso sistema mutilante de suministro de servicios. Y su respuesta apunta al poder del sistema para engendrar ilusiones; así como a sus acciones materiales sobre el cuerpo y los espíritus, que funcionarían como poderosos rituales generadores de fe en los resultados que promete. Porque la institución escolar, además de enseñar a leer a su alumnado, también le enseñaría que es mejor estudiar con profesores, y que además, sin la escolaridad obligatoria, los pobres acabarían leyendo menos libros. Pero lo cierto es que la gente "aprende su lengua materna, se desplaza, tiene hijos y los cría, recupera el uso de un hueso roto y prepara los alimentos locales, haciendo todas estas cosas con mayor o menor competencia y gozo" (Illich, 2006d, p. 708). Todas ellas suponen actividades valiosas que no se desarrollan normalmente por dinero, pero que sí que pueden devaluarse cuando demasiado dinero se encuentra a su alrededor.

Continúo caminando entre las cartografías siempre provisionalmente finalizadas de quienes participaron del taller. Me sigo enfrentando a los significados y retos que me representa trabajar metodológicamente con cartografías corporales como una práctica deconstructiva. Como un espacio problemático dónde revisar nuestra propia historia personal, interrogando las identidades o la agencia; explorando los lugares, circunstancias o prácticas donde se originan; o

construyendo de forma dialógica nuevas relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

En algunos de los mapas no se deja pasar la oportunidad de cartografiar la influencia que adquiere lo digital y tecnológico en nuestras vidas. Tanto sobre nuestras formas de relación social dentro de los límites institucionales como fuera de ellos. Me llama la atención que en el ejercicio de ubicar espacialmente los sentidos que adquieren estas nuevas tecnologías, su papel respecto al aprendizaje pase prácticamente desapercibido.

Por el contrario sobre los mapas se trazan líneas con las que hacer referencia a la función de control que ejercen las tecnologías sobre los cuerpos escolarizados. Como en las que reproducen Ainhoa y sus compañeras, explicándonos haber utilizado la metáfora de un gran árbol con una cámara entre sus ramas, aludiendo al efecto panóptico que ejercen las tecnologías sobre los demás. Su mapa dialoga sobre cómo el uso de estas nuevas máquinas solamente parece estar sirviendo a la vigilancia y a la modificación de los comportamientos de quienes son observados.

Pensamientos que me llevan al tipo de diálogo crítico que construyó Illich en torno al papel de las herramientas en nuestra sociedad. Para Illich (2006b) la noción de herramienta "engloba todos los instrumentos razonados de la acción humana, la máquina y su modo de empleo, el código y su operador, el pan y el circo" (p. 396). Cualquier objeto diseñado para alcanzar un determinado fin pasaría a convertirse por tanto en herramienta.

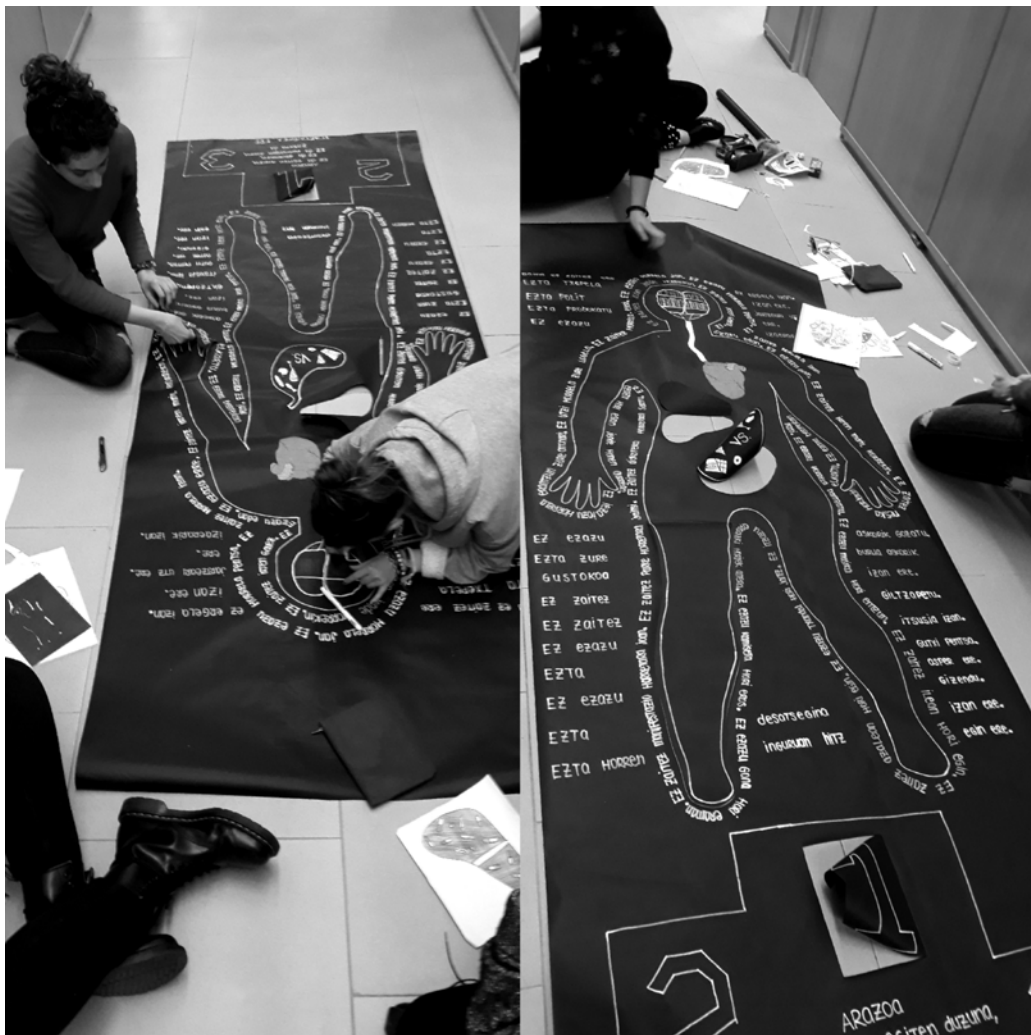
La herramienta parece convertirse en algo intrínseco a toda relación social. Si bien podemos dominar la herramienta, también resulta posible que seamos dominados por ella. En la medida en que controlemos a la herramienta es posible atribuir a la realidad un sentido propio; por el contrario, su dominación implica que su estructura conforme e informe la representación que tenemos de nosotros mismos (Illich, 2006b).

Las herramientas digitales que se encuentran cartografiadas parecen negar cualquier opción del alumnado para

modificar su realidad, para satisfacer sus interrogantes sobre todas aquellas cuestiones que les rodean y afectan. En definitiva, se alejan de la idea de herramienta convivencial a la que aludía Illich (2006b), convirtiéndose en un simple medio para el control ejercido por otros. Porque tal y como nos recordaba Illich (2006b) la institución acabaría por pervertir el uso de la herramienta manejable. Bajo ese sentido, las propias condiciones que son necesarias establecer para la enseñanza derivadas del intento por introducir dichas herramientas digitales, supondría un gasto mucho mayor que la enseñanza misma. El costo que encierra la formación bajo el dominio de estas herramientas, acaba siendo muy elevado, y cada vez más personas intermediarias serían necesarias para acceder a su manejo. Algo que nos llevaría a la reflexión de Jon y sus compañeros cuando señalaban a partir de su cartografía que estas nuevas herramientas nos están empujando a una vorágine del consumo sin límites, arrimándonos a la imagen del *homo oeconomicus* que queda sometido a la uniformidad de "necesidades" estandarizadas tal y como apunta Illich (2008c). De hecho, para que la transformación técnica del entorno se lleve acabo de una forma lógica a través de la integración de las herramientas digitales, será esencial desarrollarse mediante el control de decisiones políticas y no exclusivamente de los expertos (Illich, 2008d).

\*Imágenes  
\_visualidades de la experiencia  
\_proceso del mapeo

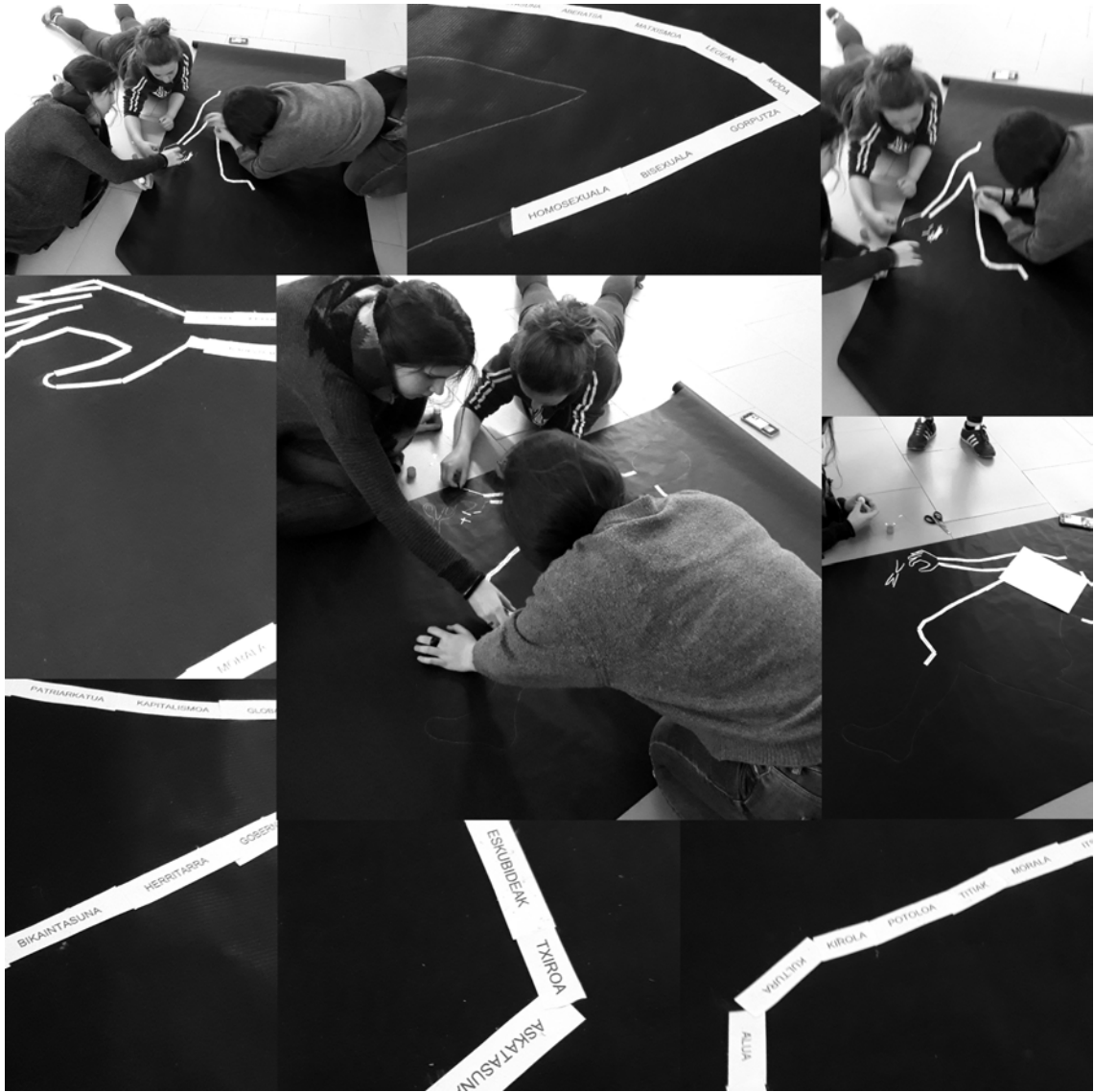
09/04/2018



09/04/2018



09/04/2018



**##Fragmento 5 / Enredar lo corporal**

Niña- ¿Paraíso?

Anciano- Dibujando con toda precisión. Mapas como éste no dicen mucho sobre el mundo, pero lo dicen todo sobre el mundo para el que fueron dibujados. En un mapa siempre hay más de lo que su autor creyó poner. Los sueños y las pesadillas de su época, cómo veía su época el mundo. En cada mapa está el mundo.

*El cartógrafo* (Mayorga, 2017)

Continué caminando entre las cartografías hasta detenerme en la de Asier donde pensaba a través de la figura del cuerpo representado

Todos tenemos nuestras cadenas (...) el consumismo, la tecnología, la necesidad de planificar nuestra vida, el deber de incorporarnos al mercado laboral... si no cumplimos con lo que impone el sistema, seremos oprimidos por él. Y lo peor es que nadie puede llegar a cumplir con todas las exigencias que nos impone la sociedad. Este conflicto siempre tiene un perdedor, nosotros. Es imposible cumplir con todo, aunque existan espejismos donde pensemos que podemos encajar. Por todo esto deberíamos poner nuestro esfuerzo en acabar con esta imposibilidad que no para de frustrarnos. No somos nosotros quienes tenemos que acoplarnos a la sociedad, sino que es la sociedad quien se tiene que adaptar a nosotros.

Quizá este equilibrio que reclama Asier nos lleve a tener que pensar en términos de convivencialidad. En una sociedad dispuesta a construir herramientas con las que favorecer la autonomía individual y capaz de establecer límites a sus instituciones. Illich (2006c) siempre creyó que un futuro deseable dependería de nuestra voluntad para elegir una vida de acción, en vez de una vida de consumo. Una forma de existencia en la que poder ser espontáneos e independientes, y donde



continuar relacionándonos los unos con los otros. Una forma de vida donde no solamente podamos hacer y deshacer, producir y consumir. "El futuro depende más de nuestra elección de instituciones que mantengan una vida de acción y menos de que desarrollemos nuevas ideologías y tecnologías" (p. 239).

Para Illich (2006c) las posibilidades de elección se encontrarían entre dos clases de instituciones opuestas entre sí. Por un lado, estarían las *instituciones manipulativas*, centradas en organizar la producción. Una clase de instituciones caracterizadas por una suerte de manipulación impuesta a sus clientes, convirtiéndoles en víctimas de su publicidad o del adoctrinamiento. Los procesos de producción de instituciones manipulativas se convertirían en altamente complejos y de un coste elevado, centrado en convencer a sus posibles consumidores que es imposible vivir sin el producto que ofrecen. Su contribución se centraría en generar un hábito, una adicción social y psicológica, en donde sus usuarios acabarían por necesitar una cantidad cada vez mayor del proceso o producto prometido.

Por el otro lado, de manera más humilde y menos notoria se encontrarían las *instituciones convivenciales*, aquellas que facilitarían la actividad humana. Los límites que encierra esta clase de institución se encuentra definido formalmente, y su cliente continuaría siendo un agente libre. La tendencia que encierran estas instituciones siempre será la de facilitar la cooperación que fue iniciada por sus usuarios y su tendencia, la de autolimitarse.

Queda claro en el pensamiento de Illich que la escuela pasaría a engrosar el grupo de instituciones denominadas como manipulativas. La escuela desempeñaría un tipo de falso servicio de utilidad pública al pervertir la natural inclinación al desarrollo y al aprendizaje de los individuos, convirtiéndola en simplemente una demanda de instrucción. Sin embargo, según apunta Illich no sería necesario excluir por completo esta clase de instituciones de una sociedad convivencial. Lo interesante sería poder encontrar un equilibrio, una sinergia positiva, entre la instrumentación

concebida para cumplir con la demanda que ella misma genera, y aquellos instrumentos que favorecen la realización personal y la autonomía mediante acciones personales independientes.

Dentro del espacio que encierran las figuras representadas de los cuerpos escolarizados, también se crean composiciones visuales para la vindicación de otra clase de lecturas más éticas y comprometidas con la diferencia. Nuevas formas estéticas con las que llevar a cabo una transgresión crítica y disidente frente a la normalización externamente impuesta. Porque si bien el cuerpo es el medio por el cual se difunde el poder, también es "un objeto potencial de resistencia al poder" (Grosz, 1987, p. 13). Lo corporal en las cartografías se interpreta como un espacio a partir del cual repensar las formas de construcción y reproducción del saber, la clase, la cultura o cualquiera que sean las diferencias personales.

Las cartografías de los cuerpos escolarizados se convierten así en un dispositivo epistemológico y político capaz de reinterpretar las formas de reproducción social que se construyen desde las estructuras institucionales. Espacios de resistencia frente a la homogenización de la mirada. Un contra-relato que hace frente a nuestra fijación al cuerpo arquetípico. La cartografía de lo corporal posibilita en definitiva, elaborar nuestras propias ficciones políticas desafiando a los dispositivos del poder y de producción de las subjetividades.

De hecho, cartografiar es en voz de Rancière (2010) "diseñar configuraciones nuevas de lo visible, lo decible y lo pensable; y, por eso mismo, un paisaje nuevo de lo posible. Pero a condición de no anticipar su sentido ni su efecto" (p. 105). Lo cartográfico supone un "aparato de captura" capaz de territorializar lo nuevo y singular, mostrando ensamblajes, componiendo multiplicidades o agregados de intensidades (Deleuze y Guattari, 1987). Una estrategia para constituir "nuevos territorios, otros espacios de vida y de afecto, una búsqueda de salidas hacia fuera de los territorios sin salida" (F. Guattari y Rolnik, 2006, p. 24).

"En nuestra cartografía hemos decidido representar un cuerpo neutro, asexuado. Porque si hubiéramos dibujado un cuerpo de un determinado género estaríamos contribuyendo a fortalecer el mismo relato construido por la sociedad. La sociedad ayuda a crear las diferencias entre sexos y géneros porque así es más fácil llevar a cabo nuestra clasificación" [Irunel]

"Hemos querido reivindicar que no existe un solo modelo de cuerpo y así abrirnos camino hacia la diversidad. Cualquier diferencia acaba por crear dificultades en la escuela, porque ésta no termina por adaptarse a las necesidades. Dentro de las circunstancias físicas o personales de cada persona (orientación sexual, nivel social, religión, idioma...) ninguna es mejor que otra. Necesitamos convertir a la escuela en más tolerante e inclusiva para que todos podamos sentirnos aceptados" [Ainara]

"Hemos cerrado uno de los ojos del cuerpo de nuestra cartografía haciendo referencia a la parte de la realidad que solamente nos permite ver la escuela. Además, hemos colocado un pecho de mujer encima del cuerpo de Julen y después lo hemos tachado, queriendo expresar que el cuerpo de la mujer sigue siendo juzgado y sexualizado, sin querer visibilizarse de igual manera que el del hombre" [Sara]

Como apuntaba Illich (2008d), los cuerpos solamente han existido en función de su contexto, materializados por las circunstancias que les ha tocado vivir. El educador, como parte de ese entorno al que pertenece el cuerpo escolarizado, rara vez reflexiona sobre su capacidad para transformar el género al simple sexo (Illich, 2008b). Illich (2008b) dentro de su trabajo el *género vernáculo* nos habla del género trascendiendo las dualidades hombre/mujer, sino más bien, planteándose la búsqueda del fundamento civilizatorio que nos permita comprender los distintos momentos de nuestra propia historia y

ayudándonos a crear así, las condiciones para adoptar las decisiones políticas necesarias que nos lleven al desarrollo de una verdadera sociedad convivencial.

El calificativo de vernáculo, apunta según Illich (2008b) a la idea de "arraigo" o "morada". Un concepto utilizado para designar las actividades que desarrolla la gente cuando no se encuentra motivada por ideas de intercambio. Esta palabra permite calificar todas aquellas "acciones autónomas, fuera del mercado, por medio de las cuales la gente satisface sus necesidades diarias -acciones que escapan por su misma naturaleza al control burocrático, satisfaciendo necesidades que, por ese mismo proceso, obtienen su forma específica-" (Illich, 2008c, p. 93).

Bajo ese sentido asignado a lo vernáculo, Illich lleva a cabo la distinción entre el *género vernáculo* y el *sexo económico*. Tanto a la noción de género como la de sexo, Illich les añade los epítetos de "femenino" y "masculino", porque ambos vendrían a designar construcciones sociales que hacen referencia a una diferenciación biológica; si bien, ni el género ni el sexo serían dualidades del mismo orden. El género es sustantivo, mientras que el sexo sería adjetivo.

El género supone aquella entidad social necesitada de su complemento. Nunca completo por sí mismo. Algo que no sucede con el sexo que pasaría a interpretarse como atributo secundario, una propiedad que es asignada a cada individuo; pero que sin embargo, tampoco puede decirse que sea percibido como uno más de nuestros roles. El sexo según apunta Illich no es posible cambiarlo a voluntad. No sería lo mismo decir que se es hombre o mujer, que colocarse dentro del sexo masculino o femenino. El sexo supone el rol básico a partir del cual se pueden construir otros roles.

Dentro del ámbito vernáculo se nace o crece en el seno del género; mientras que el rol del sexo se adquiere, diría Illich (2008b). Nuestros padres o las sociedad pueden ser responsables del rol sexual asignado, mientras que a nadie puede atribuirse la culpa de poseer un habla o género vernáculo. La adquisición de lo vernáculo se llevaba a cabo mediante distintas formas de

reciprocidad y no por la intervención de ningún profesor o profesional que asumiera tal cargo. "De la misma forma en que el combustible no era objeto de abastecimiento, lo vernáculo no era objeto de enseñanza" (Illich, 2008c, p. 102). El género, tan resistente y adaptable, tan precario y vulnerable, se atrofia por culpa de la educación, apuntaría Illich (2008b).

Las cartografías nos llevan precisamente a pensar sobre la posible influencia que como educadores podemos llegar a ejercer al reducir el género al sexo. En nuestro papel en las instituciones dentro de lo que Illich (2008b) denominaba como el *régimen del sexo económico*, donde se tiende a trabajar hacia un horizonte ilusorio de igualdad económica entre hombres y mujeres. Como agentes que influyen de manera más o menos consciente, en la desaparición del género vernáculo, creando las condiciones para la construcción del cuerpo sexuado que de continuidad al desarrollo de las lógicas capitalistas y sometido al constante consumo de mercancías.

\*Imágenes

\_visualidades de la experiencia

\_cartografías corporales

11/04/2018

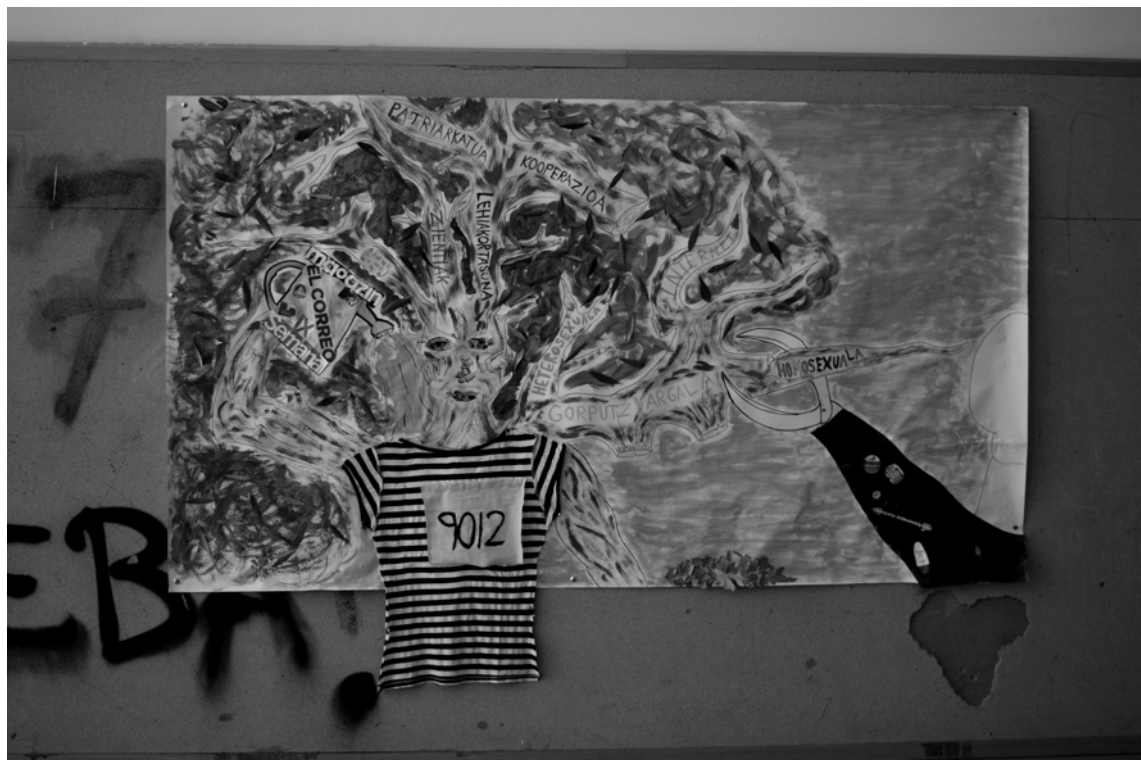




11/04/2018



11/04/2018



11/04/2018





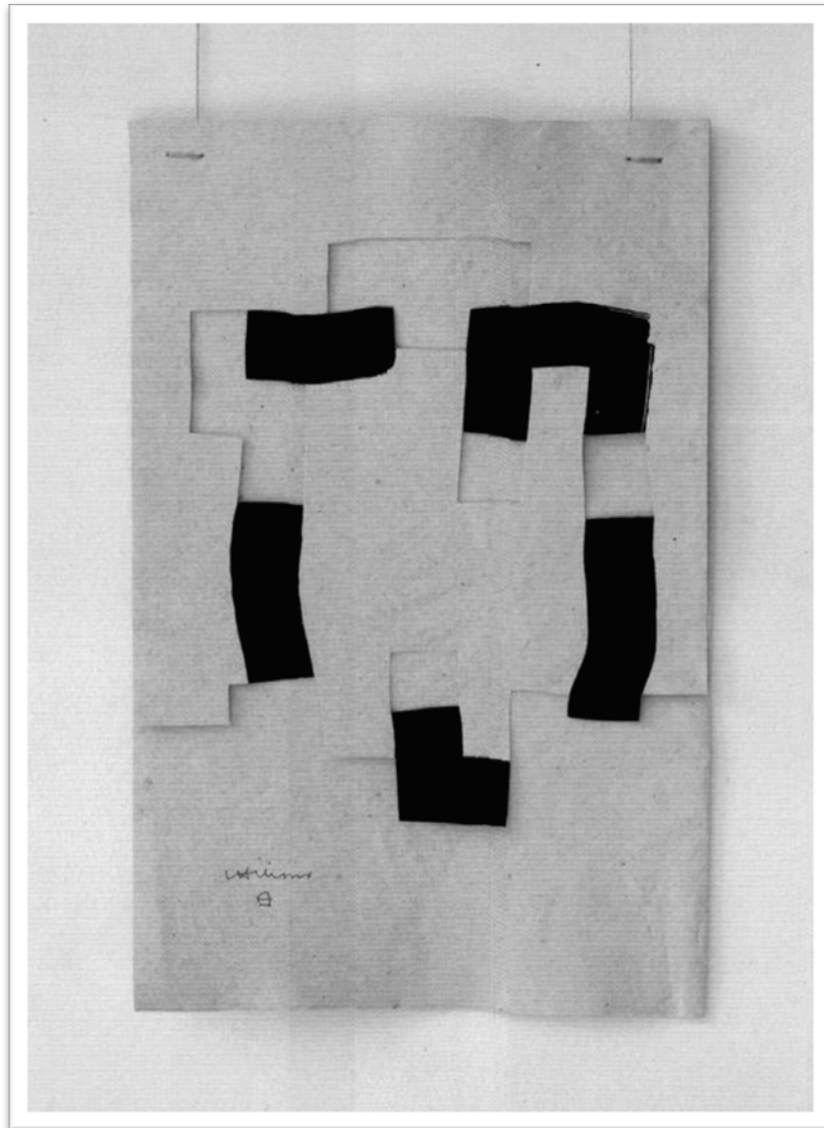
11/04/2018



11/04/2018



## CUARTA PARTE. Postdata



© *Gravitaciones*. Eduardo Chillida (2005)

Durante este fragmento del trabajo he intentado desarrollar una serie de pensamientos, preguntas o nociones que han surgido a raíz de su elaboración. Un tipo de reflexiones que espacialmente han pasado ha ocupar el último lugar de este escrito, pero que bien podrían conectar con cualquier otro apartado de la tesis a modo de rizoma. Originando quizá, nuevas

perspectivas o formas de interpretar el mismo texto y las ideas que en éste se desarrollan; lo que se mostraría coherente con la figura del ensamblaje, como algo que siempre puede ser modificado, roto, alterado o desmontado, adaptándose a tantos montajes como sea necesario llevar a cabo.

El texto escrito durante este trabajo encierra distintos fragmentos. Algunos de ellos referidos a mi devenir docente/investigador, pero también, sobre aquellas prácticas educativas vinculadas a la formación de futuras maestras. Durante esta parte de la tesis, he intentado retomar las reflexiones que se originaron en dichas acciones, exponiendo algunas de las nuevas relaciones que me han permitido construir. El diálogo que he mantenido con esas escenas de mi propia práctica, lejos de ofrecerme la opción de dar una respuesta definitiva a determinadas cuestiones, me han llevado más bien a continuar planteándome nuevos horizontes hacia los que dirigir mi futuro trabajo como formador e investigador educativo.

Esta parte del trabajo de alguna manera, también me ha supuesto retomar determinadas nociones que me están ayudando a pensar en este momento. Conceptos que me permiten elaborar nuevas ficciones capaces de expandir el sentido de mis prácticas docentes/investigadoras; contribuyendo a poner en crisis cierta narrativa hegemónica dentro de nuestra realidad social y educativa. Muletas teóricas con las que disidir de las formas fijas, injustas, demasiado rígidas y de un bajo grado ético que guardan ciertos regímenes de verdad dentro de los nuevos escenarios por los que nos ha tocado movernos.

Lo escrito, pensado, conversado, también sufrido y disfrutado durante todas las páginas de este trabajo, ha producido una serie de afecciones y mudanzas que no me gustaría guardarme. Por ello, he visto coherente pasar a hablar también durante este apartado sobre todas ellas. Intentando desarrollar nuevas construcciones narrativas con las que dar sentido a esas experiencias por las que me he sentido cruzado en la elaboración de este texto.

## CAPÍTULO X. DECLARACIÓN de INTUICIONES

Este trabajo ha ido construyéndose desde una postura epistémica rumiante como la describiría Lucrecia Masson (2017), declarando intuiciones en vez de intenciones; alejada de las grandes certezas y asumiendo las propias limitaciones que guarda esta rama de los saberes sociales. Al margen de cualquier otra apariencia, los fragmentos que componen este trabajo están escritos bajo un principio de modestia; lo que creo que se ve reflejado en el modo de expresarme, y es que me temo no haber aprendido aún a mostrar una mayor convicción sobre aquello que escribo, aunque pensándolo bien quizá tampoco quiera aprenderlo. Este texto ha intentado recoger apenas un conjunto de visiones con las que permitir expandir y no reducir las posibles interpretaciones sobre la realidad social y personal que se desarrolla dentro del marco de lo educativo en el que llevo a cabo mi tarea como formador. Los distintos fragmentos de esta tesis suponen reflexiones de ida y vuelta, que conectan con la experiencia que intentaba describir y que buscaban la voz de aquellos autores capaces de permitirme extraer nuevos significados acerca de cada acción en la que he participado.

En ese escribir lento, dubitativo, a veces imposible en el que me he visto envuelto durante este proceso, me he sentido tentado a convertirme en el *testigo modesto* de la realidad al que aludía Haraway (1997), que no añade ninguna opinión o nada de su corporeidad parcial. Sin embargo, decidí que durante este trabajo iba a dialogar con aquellas experiencias por las que he transitado desde un posicionamiento situado, exponiendo con honestidad aquellas preferencias ético/onto/epistemológicas que me permiten llevar adelante una determinada lectura de la realidad. Un tipo de postura frente a la investigación educativa, que si bien expone sin ambages mi propia agencia y subjetividad en la construcción de la realidad, también hace que mi tarea me resulte significativa. Algo que contribuye a poder acortar la distancia que existe entre un yo que piensa y un yo que actúa; favoreciendo que mi propio pensamiento vaya

conformándose en la medida en que participamos en distintas acciones dentro de la formación de futuras maestras. De ahí que esta forma de construir el propio conocimiento acabe teniendo un reflejo sobre el propio cuerpo de quienes participamos en cada experiencia.

#### Algunas [más] preguntas

He decidido añadir este apartado del trabajo no como unas conclusiones, tampoco como un resumen de ninguna certeza en base a lo que ya he dicho en otras partes, sino más bien como un espacio que me permitiera volver a pensar sobre algunas de las tensiones que aún me siguen rondando. En los siguientes párrafos me he centrado en aquellos interrogantes que recogía al comienzo de esta tesis, no tanto para darles ninguna respuesta definitiva ya que eso haría detener el pensamiento tal y como nos recordaba Deleuze y Guattari (1993), sino más bien, para seguir explorando aquellos aspectos que he dejado fuera del foco reflexivo, porque de hecho, tal y como nos recordaba Michel Foucault (2001)

Lo que cuenta en los pensamientos de los hombres no es tanto lo que han pensado, sino lo *no-pensado*, que desde el comienzo del juego los sistematiza, haciéndolos para el resto del tiempo indefinidamente accesibles al lenguaje y abiertos a la tarea de pensarlos de nuevo. (p. 15)

Para profundizar en aquello que aún no está pensado, quizá me resulte de ayuda comenzar hablando sobre aquella pregunta en la que me planteaba explorar cómo negocian su identidad las futuras maestras dentro de este nuevo marco social que encierra cambios tan explosivos; fruto de la influencia de elementos insospechados, originados tanto en lo humano como en lo no humano. Me temo, que la experiencia acumulada como formador me hace ver que la identidad con la que se accede a la formación inicial se encuentra demasiado lastrada por una visión del mundo que continúa posicionándonos como el origen de todo cambio. Algo que hace desarrollarnos bajo una clase de posturas

que no acaban por asumir las implicaciones que para nuestro devenir encierra todo el marco contextual en el que nos hallamos inmersos. Lo que en términos identitarios interpreto que posee varias implicaciones para el desarrollo de las futuras maestras. Por una parte, al dejar de lado dentro de la concepción del trabajo docente y educativo todas aquellas dimensiones materiales de nuestra realidad que difícilmente podemos controlar a partir de la propia individualidad. Asimismo, al no remarcar nuestra condición de vulnerabilidad respecto a las circunstancias que guarda nuestro entorno y por lo tanto, de dependencia a la comunidad. Y por último, al crear un vacío para poder desarrollar una mayor sensibilidad hacia la manera en que nos vemos afectados por las otras realidades que nos rodean, como la animal, aquellas vinculadas a los entornos físicos y digitales, o quizá también a las económicas, sociales y culturales.

De algún modo, pienso que parte de esa suerte de *identidad sedimentada* a la que alude Rivas (2014) y que arrastramos hasta la formación inicial, se debe a un aprendizaje social en el que nos apropiamos de ciertas construcciones demasiado deterministas, alejadas de sus marcos y ancladas profundamente a un pensamiento neoliberal; una clase de posturas que de algún modo, nos fuerzan a ver nuestras realidades de una manera reduccionista y en términos de practicidad, desdibujando cualquier finalidad social, cultural o política de la educación y la enseñanza. Esa moral neoliberal en la que parece estar erigida nuestra identidad, resulta de nuestras propias relaciones sociales, la influencia de los medios de comunicación, así como de las propias dinámicas de un sistema de mercado que lo inunda todo; sin embargo, al margen de los motivos que nos hayan llevado a adoptar esta clase de posiciones, algo sobre lo que me interesa pensar más concretamente en este punto es acerca del papel de la formación inicial para problematizar ese tipo de construcciones identitarias.

El trabajo por desnaturalizar la imagen que construimos sobre nosotros mismos entiendo que debe ocupar una lugar

central dentro de la formación inicial, de tal manera que podamos llevar a poner en crisis aquellas ficciones imposibles a las que nos vemos empujados a asumir. En este sentido, durante algunos de los movimientos que recoge este trabajo he tenido la oportunidad de poder pensar junto a mi alumnado en términos no antropocéntricos, dibujando nuestra existencia y construcción identitaria como resultado de los marcos que guardan nuestras realidades físicas, aunque también, las tecnológicas y digitales. Sin embargo, me atrevería a decir que el espacio universitario de la formación de maestras, no es el único lugar con posibilidades para articular ese otro tipo de imaginarios más justos, solidarios y emancipadores, alejados de la razón neoliberal y más consciente de nuestra condición de vulnerabilidad. Algo que me lleva a preguntarme sobre qué otras oportunidades nos ofrecería a la formación inicial establecer una mayor relación con la comunidad que la rodea. Abriéndonos a la posibilidad de participar en distintos proyectos educativos que persigan el cambio radical, dirigido hacia muchas de la prioridades que ya desde sus orígenes venía planteándose la escuela pública pero que a la luz de los intereses mercantiles que comienzan a anteponerse están pasando a ocupar un plano bien distinto.

Cambiando la experiencia de las futuras maestras y maestros durante su periodo formativo, quizá estemos contribuyendo a generar aquellos mecanismos de interpelación que nos hagan ver la necesidad de construir una nueva imagen como docentes. Una nueva ficción que vaya en contra de la narrativa que viene reforzando los valores individualistas, la innovación constante, la productividad, la eficacia, la cuantificación y la tecnocratización de la enseñanza. En este sentido, me pregunto si lo realmente revolucionario para la formación inicial no sería echar el freno de emergencia como nos recordaba Walter Benjamin (2002); volviendo a anteponer toda aquella serie de valores que han guiado la enseñanza pública desde siempre y reforzando los lazos con la comunidad educativa, de tal manera que nos hagan ser más conscientes de las verdaderas necesidades que encierran nuestras realidades



cada vez más diversas, desiguales y precarias. Volver a cambiar el orden de prioridades que nos viene impuesto desde el sistema, y reapropiarse de aquellos significantes adueñados por la lógica capitalista, patriarcal y normalizadora que comienzan a colonizar el sentido que atribuimos a nuestras escuelas, perturbando su funcionamiento y la construcción de la identidad profesional. Parece necesario que pensemos a su vez, sobre muchos de los derechos perdidos a partir del periodo de crisis, dibujando un nuevo horizonte hacia el que poder dirigir los esfuerzos del colectivo docente y la construcción de una imagen menos dañada. Pero del mismo modo, planteándonos la necesidad de asumir nuevos compromisos y obligaciones que no dejen en las manos de los intereses privados ni un ápice de las tareas importantes que debe asumir la escuela contemporánea.

En todo este escenario cada vez más despersonalizado que nos presenta la enseñanza, quizá sea el momento de volver a subrayar el papel del cuerpo como una vía para la politización de nuestra propia subjetividad. Bajo ese supuesto, los distintos movimientos que conforman este texto han intentado buscar un constante diálogo con lo corporal. Explorando aquellos sentidos del aprendizaje encarnado que trascienden la razón y que permiten extraer desde la afectividad, nuevos significados sobre el contexto social y educativo en el que nos encontramos.

Dialogar sobre y a través del cuerpo nos permitía llevar a cabo una reivindicación de lo personal, frente a la hegemonía de la razón y lo normativo. El tipo de lógica que nos ha forzado a mirar la realidad desde una posición unívoca, casi siempre calificada como razonable, coherente, práctica y sobre todo, neutral, nos somete inadvertidamente a la mayor de las despersonalizaciones restringiendo nuestra individualidad. Es por ello que lo subjetivo, tal y como apuntaría Saville Kushner (2010),

carece de autoridad como guía para la política y la acción; lo subjetivo toma parte en la conversación social como un «jugador de segunda», como un «extra en una

película», lo cual significa algo auténtico, pero subyacente, separado del primer plano de la acción por su estatus incierto de verdad universal. (p. 10)

La reivindicación del individualismo entendido como una postura que defiende la pluralidad de nuestras distintas singularidades y nuestro derecho a poder distanciarnos de la imposición a la que nos someten determinadas categorías sociales, también me presenta algunos interrogantes como formador. Entre ellos, respecto a qué papel deberían ocupar nuestras estrategias docentes durante la formación inicial para sensibilizar acerca de la necesidad de construir una identificación colectiva con un posible proyecto común sobre el sentido de ser docente. Algo que no deja de plantearme dudas dentro de una sociedad tan egoísta como la nuestra, dominada por la fragmentación y atomización social, y en donde se favorece sin reparos una empresarización de sí que nos condena a una constante búsqueda sobre cómo gestionar e invertir en nuestra propia vida para lograr una supuesta rentabilidad futura.

Disolver esa tensión existente entre el respeto a nuestra propia espontaneidad por un lado, y la necesidad de formar parte de una identificación colectiva que haga que renunciemos a parte de nuestra propia singularidad, me resulta algo casi aporético. Entiendo que existen cuestiones del individualismo, que hoy son básicamente irrenunciables, más aún dentro de una sociedad que se afana por disolver, a veces tan fructíferamente, cualquier atisbo de diversidad. Y donde por otra parte, como ya comentaba en otro fragmento de esta tesis retomando las ideas del autor Ball (2005), una identificación colectiva resulta algo tan complejo; entre otros motivos debido al sentido tecnócrata que se atribuye hoy a la función docente y por otro, a la precarización de las condiciones laborales, haciendo muy complicado la construcción de cualquier identidad profesional compartida.

Quizá una posible vía a explorar que nos permita trazar una línea de fuga con la que afrontar esta clase de

contradicciones, se encuentre en la elaboración de esa *subjetividad nómada* a la que aludía Braidotti (2000). Explorando las opciones a las que nos abre dicha ficción política para llevar a cabo un análisis detallado de las categorías establecidas y los distintos niveles de experiencia, y desplazándonos por todos ellos de tal manera que podamos desdibujar sus fronteras pero sin quemar los puentes, como apuntaría la autora. Elegir encarnar una figuración *nómada* lleva aparejado tener que elaborar nuevas ficciones creativas con las que poder salir del inmovilismo contemporáneo y donde se vea legitimada la acción política capaz de escapar de las identidades fijadas a un proyecto de precarización del sujeto.

Lo que encierra esta figuración *nómada* es la necesidad de lidiar con la complejidad de una realidad que marca unas pautas de relación incompatibles con cualquier forma de compromiso estable, y que a su vez, hace muy difícil el desarrollo de ningún proyecto colectivo duradero. El desafío al que se enfrenta lo *nómada* es el de poder desestabilizar aquellas "estructuras de poder dogmáticas, hegemónicas y excluyentes en el corazón mismo de las estructuras de identidad del sujeto dominante mediante intervenciones rizomáticas" (Braidotti, 2009, p. 103). Algo que supone construir formas de relación social complejas y a veces contradictorias, que se constituyen en la multiplicidad de sus conexiones. Abandonando cualquier idea de estabilidad pero sin perder su unidad y coherencia, para así perseguir un tipo de identidad basada en las transiciones entre distintas realidades; permitiendo reapropiarse de las estructuras codificadas dominantes aquellos elementos con los que construir nuevas ficciones identitarias que permitan un mayor empoderamiento y regulación positiva (Braidotti, 2000).

Decidir durante el periodo formativo llevar a cabo un desplazamiento *nómada*, nos reclamaba tener que construir las condiciones para poder originar un tipo de encuentro imprevisible entre nuestra experiencia y otros tipos de saberes. Algo que me llevaba a pensar junto a Atkinson (2018) acerca de aquellos escenarios necesarios que permitan originar

nuevos conceptos, prácticas, valores y afectos, y llevar así a cabo un *aprendizaje real*.

Can we therefore develop pedagogies grounded in the *adventure of propositions* that encourage learners to wander and wonder? An adventure that in terms of a learner's experiencing is epoch making? And how then, in the practice of assessment, can we at least draw alongside the ripples of such adventures? (p. 81)

En ese intento por favorecer un tipo de encuentro pedagógico distinto, me ha parecido necesario alejarnos de aquellos dispositivos de producción de la verdad que solamente nos llevan a transitar por los mismos caminos y construir las mismas relaciones. Al separarnos del tipo de relato monocromático, incapaz de abrirnos a la posibilidad de llevar a cabo un tipo de lectura difractiva de nuestra realidad, permitíamos construir en cada experiencia formativa una nueva máquina abstracta y creativa. Un tipo de herramienta que huyese del sedentarismo metodológico más arraigado en la academia, y que nos llevase a desarrollar un enfoque desobediente con las formas hegemónicas de construir la verdad en nuestra disciplina pedagógica.

El campo estético del arte entiendo que nos ha facilitado el problematizar muchos aspectos de nuestra realidad social y personal que han ido emergiendo durante la formación. Llevándonos al extrañamiento de esos escenarios que traíamos a debate pero también, al acto inmanente de pensar otras realidades no sumidas en las lógicas más dañinas que encierran las formas contemporáneas de construcción del yo. En ocasiones esa lógica fragmentaria de la composición en el arte, nos ha permitido tal y como apuntaba la autora Rocca (2015), hacer más visibles las fracturas constitutivas y poder organizar nuevos modos de percepción, subrayando los intersticios que encierran determinadas estructuras. Cristalizando a su vez esos artefactos estéticos en un determinado instante de una trama que los precede y sucede, tal y como subraya dicha autora.

Sin embargo, toda esta suerte de acciones a las que nos han abierto la politización de la estética pienso que también han encerrado ciertos límites sobre los que necesito continuar pensando. Me refiero a esa lógica del fragmento por la que hemos transitado frecuentemente durante nuestros talleres. Y es que me temo que estamos inmersos en un tipo de dinámica social en la que en ocasiones se refuerza al extremo la fragmentación de nuestra realidad, también la identitaria. Parece que hayamos pasado a formar parte de un relato fraccionado, donde nociones como las de continuidad o estabilidad pasan a ocupar un plano muy secundario, casi patológico. Esa dominancia que adquiere la disgregación de nuestra identidad puede guardar buena parte de verdad dentro de los tiempos contemporáneos, pero también puede resultar extremadamente frágil y dañina. Entre otros motivos al condenarnos a una vida de reinención y transformación permanente de quiénes somos.

El tipo de acciones basadas en el arte que he intentado promover durante la formación de futuras maestras, me preocupa que sigan reforzando inadvertidamente ese tipo de lógica fragmentaria y reticular extrema de la identidad que comienzan a colonizar las ficciones que constituyen nuestras vidas. Porque si bien el montaje de fragmentos en el que hemos estado inmersos durante innumerables acciones dentro de la formación, han permitido provocar nuevas correspondencias con la realidad, dejando entrever la falsedad que encierran determinadas lógicas incuestionadas; también, pueden haber estado fortaleciendo esa lógica de la discontinuidad identitaria que no parece dejarnos encontrar un verdadero sentido interno con el que poder hacer frente a los retos que nos presenta realmente nuestro tiempo.

#### **Repensando nuestras ficciones**

Escribía Albert Camus (1985) en su ensayo *El mito de Sísifo* que

pensar no es ya unificar, hacer familiar la apariencia bajo el rostro de un gran principio. Pensar es aprender de

nuevo a ver, a estar atento; es dirigir la propia conciencia, hacer de cada idea y de cada imagen, a la manera de Proust, un lugar privilegiado.

Esta idea que propone Camus me resulta interesante porque sugiere que para pensar, lo que realmente necesitamos no es tanto explorar o investigar nuestra propia realidad, sino más bien, transformar la manera que tenemos de mirarla. En este sentido, dentro de mi experiencia personal en la formación de futuras maestras, al menos en aquellas ocasiones en la que hemos aceptado tomar parte en situaciones de aprendizaje que pudieran constituirse como *encuentros* o *eventos* (Atkinson, 2018), asumimos una posición de no-saber que nos movilizaba a esas otras formas de leer la realidad, construyendo así nuevos marcos de referencia. Algo que suponía a su vez adoptar determinados riesgos, y transitar por un constante *wonder* (preguntarse) y *wander* (deambular) sin un claro sentido de resultado, tal y como apunta Atkinson (2018). Despertar preguntas *-wonder-* y no conformarse con las respuestas, que por otro lado siempre son provisionales y nunca definitivas; mostrando un actitud abierta a lo que está por llegar, al devenir, sin anticipar sus efectos. Pero asimismo, deambulando *-wander-* hacia geografías sin explorar, que restan peso a las disciplinas que encierran determinadas prácticas y prestan una mayor atención a los vínculos que emergen de los distintos escenarios pedagógicos. Asumiendo el compromiso de explorar nuevos territorios desconocidos que surgen de la propia inmanencia de las relaciones.

Ese constante *preguntarse* y *deambular* que persigue lo que está aún por venir *-yet to come-*, ha sido lo que nos ha movido a problematizar la facticidad de la realidad, aquello que se nos presenta como inevitable, resultado de decisiones políticas o fruto de determinadas normas sociales. Estamos muy poco habituados a llevar a cabo un ejercicio de desidentificación crítica con nuestras realidades, algo que de alguna manera resulta comprensible, debido entre otros motivos al tipo de lógica que nos fuerza a asumir que aquello que existe es lo

único que puede ser. Sin embargo, debemos ser conscientes de que las ilusiones que nos vemos forzados a asumir y que producen frecuentemente tantas formas de exclusión y opresión, siempre pueden ser reinterpretadas de otra manera, aun dentro de las posibilidades que nos ofrece su marco como nos recordaba Butler (2006a).

A lo largo de los distintos fragmentos de este trabajo he intentando precisamente dialogar a partir de esos actos de reinvencción identitaria en los que nos hemos visto envueltos en la formación. En ese sentido, este trabajo y las acciones que recoge surgen como una suerte de elogio a la ficción. Partiendo siempre de la idea de que los propios textos son ficciones, como también lo son el cuerpo, las ciudades o la propia subjetividad. De hecho, las ficciones no dejan de ser un elemento más que nos constituye performativamente y nos lleva a construir otro tipo de realidad. Parece que dentro de esta situación política, histórica y social estemos más necesitados que nunca de nuevas formas de subjetividad, que disparen nuestra imaginación política y contribuyan a que podamos pensar alternativas a las condiciones materiales que encierran nuestras realidades cada vez más precarias y condicionadas por los mercados, la eficacia o lo medible.

El tipo de ideología que encierra el discurso hegemónico contemporáneo bajo su apariencia de rectitud, orden y practicidad solamente parece estar contribuyendo a desactivar nuestras formas de imaginar otros escenarios posibles. Lo que hace delegar en los otros nuestro derecho a pensar y reflexionar, desde una postura crítica y politizada, sobre el lugar donde estamos, nuestra capacidad de acción o el horizonte hacia el que queremos dirigirnos. Si asumimos la necesidad de que la tarea docente se proyecte hacia la consecución de principios como el de la inclusión, la igualdad de oportunidades, la equidad, la justicia o la solidaridad dentro de la enseñanza, es necesario que desde la formación inicial pasemos a cuestionarnos muchas de las circunstancias que encierra nuestra realidad social y profesional contemporánea.

Entre ellas, sobre la forma en que se encuentra afectando el marco social a las propias actuaciones que se llevan a cabo dentro de las instituciones educativas; sobre la performatividad de las políticas guiadas bajo un sentido neoliberal; la influencia de las lógicas mercantiles y empresariales en el desarrollo de las experiencias pedagógicas que se diseñan en los centros; la mengua en la autonomía de los centros y su profesorado; o un tipo de enseñanza y gestión de las escuelas que acaba rigiéndose por la rendición de cuentas, los rankings o la racionalización del gasto y de sus actuaciones, restando complejidad a la tarea docente, infantilizándola y relegándola a una pura tarea administrativa.

Ante los retos de este futuro de incertidumbre y precarización explícita de la profesión, parece que estemos llamados a construir nuevas subjetividades desde una posición repolitizada que nos permitan reivindicar nuestro derecho por otro tipo de realidad. Porque tal y como sugiere la autora Braidotti (2000), mientras que la identidad mantiene un vínculo privilegiado con los procesos inconscientes, la subjetividad política es siempre una posición consciente y deliberada. Algo que durante la formación inicial entendía que debía llevarnos a generar nuestra propia narración, dejando explícito que si bien somos individuos sujetos a esta realidad, también poseemos la capacidad para poder revelarnos ante sus injusticias. El poder de las narraciones subjetivas apuntaba Kushner (2010), se encuentra en su capacidad para provocar intersubjetividad, conformándose como un armazón de resistencia contra la despersonalización que depende del reconocimiento de los otros para ser legitimada. Cuando nos dejamos atravesar por lo narrativo, lo ficcional, los lenguajes visuales y sus metáforas, contribuimos a construir subjetividad. El poder de lo narrativo nos ayuda a comprender, porque no solo nos permite crear conexiones imprevistas sino también desnaturalizar aquellas relaciones que parecían quedar fijadas a las formas de interpretación más arraigadas, aunque no por ello justas o legítimas.



En ese trabajo de deconstrucción de nuestra realidad desde el poder de lo personal, hemos pasado a problematizar a través de los distintos movimientos que recoge esta tesis algunas de esas circunstancias que conforman el escenario socio-profesional de las futuras maestras; asumiendo que no existe una autonomía de lo político, sino que más bien, se trata de un derecho y un compromiso que necesitamos reclamar. Unas acciones dirigidas desde un plano personal, de ahí que hayan pasado en muchas de las ocasiones a quedar inscritas en los propios cuerpos de quienes participábamos durante cada una de las experiencias. Alguna de las veces, a modo de maquillaje de camuflaje en el rostro, permitiéndonos esquivar los dispositivos de control que atentan sobre nuestros derechos como ciudadanos digitales; o quizá a través de la exposición de nuestros cuerpos frente a las cámaras de vigilancia que inundan nuestras ciudades, llevando a cabo una teatralización paródica frente a ellas que cuestionase su despliegue e injerencia desproporcionada. Acciones que no eran meramente retóricas o superficiales, sino que más bien formaban parte sustancial de la teoría y la práctica intelectual y artística que conforman el propio sentido de las experiencias formativas en las que participábamos.

Bajo este tipo de propuestas en las que nos hemos visto envueltos, no existe una verdadera separación entre lo que es el pensamiento y las prácticas que lo constituyen. No hay una distancia entre el sujeto que piensa y el sujeto que actúa. De este modo, el sujeto que actúa no sería alguien que ve desde afuera la sociedad y a sí mismo; sino que sería alguien que conforma su pensamiento al mismo tiempo que participa en su deconstrucción, produciendo intersubjetividad entre quienes se detienen a observar sus acciones.

Durante esos actos de reinvencción de la verdad y de poner en crisis ciertas categorías dominantes de nuestra realidad, el papel del cuerpo ha ocupado un papel esencial. Se trataba de volver a llevar al primer plano de nuestras acciones y pensamientos el cuerpo generalmente cancelado y censurado de los procesos de aprendizaje institucionalizados. Recuperando

ese cuerpo que es normalmente olvidado, volvíamos a redefinirlo como un "espacio privilegiado de creación y exploración de las sensibilidades, como un campo de batalla estético-político de las subjetividades" (Díaz, 2014, p. 495).

El tipo de experiencias de aprendizaje propuestas pasaban por la experimentación con el cuerpo. Situar la formación desde una perspectiva performativa nos permitía desplazar el enfoque pedagógico que solamente se preocupa por la transmisión y administración de saberes, aproximándonos a su vez hacia un tipo de experiencia de aprendizaje que provocaba "pensamiento, distensión, sentimiento, dislocación, problematización y creación" (Gallo, 2017, p. 203). Como en aquellas experiencias en las que tomábamos nuestra propia imagen enmarcada bajo las fuerzas y poderes que cruzan nuestra realidad, para crear otras formas de (auto)representación no sumidas en las lógicas binarias del género. Actualizando y desnaturalizando el tipo de atribuciones que se forman entorno a la imagen generizada de maestros y maestras. Acciones que nos llevaban a crear otra variedad de relaciones frente a la imposición identitaria, transformando la visión homogeneizadora y excluyente que se construye en torno al género. Estimulando la problematización de las identidades docentes, llegábamos a la reflexión de que los cuerpos pueden ser afectados de múltiples formas, lo que aumenta o disminuye a su vez la posibilidad para su aprehensión.

Un tipo de propuestas de aprendizaje que han intentado dirigirse *desde y hacia* la politización de los cuerpos, asumiendo una perspectiva performativa; lo que implicaba concebir la corporeidad no solamente como unidad orgánica que recoge las experiencias, sino más bien como "una multiplicidad inmanente y relacional que excede los límites sensibles de los órganos compositivos" (Díaz, 2014, p. 500). En este sentido, la performance dentro de nuestras experiencias pedagógicas nos servía tal y como apunta Luz E. Gallo (2017) para interrumpir las representaciones hegemónicas, rompiendo convencionalismos, transgrediendo y desobedeciendo, reclamando a su vez, el

componente lúdico, estético, poético y creativo de los espacios pedagógicos.

Y es que una formación que se pregunta por el cuerpo también acaba interrogándose por los modos de producción de esos cuerpos, de sus deseos, afectos, afecciones y pasiones (Gallo y Martínez, 2015), tal y como acabamos haciendo en nuestros talleres de cartografía corporal. Trazando la silueta de un cuerpo-territorio que se enfrentaba a los procesos de normalización institucional, mapeando las fuerzas y el poder que lo atraviesan y disciplinan; lo que nos llevaba a reevaluar todas esa clase de dispositivos, prácticas y arquitecturas físicas y cognitivas que perpetúan la condición de subalternidad de determinadas corporeidades.

Porque no podemos hablar del cuerpo sin conocer qué sostiene a ese cuerpo, y cuál puede ser su relación con ese sostén (o su falta), tal y como nos recordaba Butler (2014). El cuerpo es siempre necesario ubicarlo bajo determinadas condiciones contextuales e infraestructurales, lo que nos hace tener mayor conciencia sobre la propia vulnerabilidad e interdependencia que mantenemos los unos con los otros. En este sentido, el mapa corporal nos servía para mapear aquellos espacios estriados que continúan sosteniendo el territorio escolar; pero también, para originar simbólicamente líneas que intentaban fugarse de sus lógicas organizativas. Pudiendo pensar en otras alternativas que permitiesen precipitar una clase de realidad donde lo normal se convirtiera en su patología. Donde se cuestionase las lógicas escolares que niegan el encuentro entre aquellos que son sistemáticamente excluidos y aquellos que aprenden a ser excluyentes.

El carácter experimental del cuerpo nos permitía durante otra de las experiencias que encierra este trabajo, develar un relato corporal y escolar que generalmente se encuentra invisibilizado. A través del lenguaje audiovisual que capturaba esa experimentación, pudimos producir nuevas imágenes, provocar otros discursos, y ofrecer nuevos modos de pensar lo educativo y la propia formación (Gallo, 2017). La materialidad de los cuerpos y sus distintas formas de representación nos abrían a

la oportunidad de generar nuevas sensibilidades y una conciencia que tal y como nos recuerda Cynthia Farina (2007), nos facilitaba el incorporar la alteridad, lo extraño y lo no reconocible, como lo propio. Abrazando a su vez una conciencia estética de los cuerpos que nos llevase a perturbar nuestra manera de aproximarnos a las realidades educativas y a las formas en que construye identidades señaladas por la discapacidad o subordinadas.

El tipo de prácticas estéticas a las que nos llevaban la experimentación audiovisual en esta clase de experiencias nos permitían pensar sobre los territorios que ocupan determinados cuerpos otros, dentro de lo escolar. Pensando a partir del relato encarnado la necesidad de que la escuela siga deconstruyendo sus prácticas y su cultura; planteándonos a su vez desde la formación inicial la poca lógica que encierra la construcción de un discurso racional sobre el otro, "pero sin la experiencia que es del otro" como nos recordaba el autor Skliar(2005, p. 20). Experiencias donde trabajábamos con nuevos imaginarios sobre una realidad escolar a la que se aspiraba a formar parte, que pusiera en cuestión la noción de normalidad, y que escapase de las lógicas colonialistas que convierten la inclusión en uno de sus dispositivos para el control y regulación de las diferencias.

#### **Afecciones y mudanzas**

Este trabajo supone un comienzo más que un final. Supone el inicio de un proyecto más amplio aún inacabado en el que he intentado capturar breves fragmentos de la realidad que comparto en la formación inicial de futuras maestras. Durante esta narración de la experiencia a través de un tipo de escritura experimental, buscaba contribuir a generar una mayor conciencia sobre cuáles han sido mis desplazamientos dentro de la tarea académica y formativa que llevo a cabo; pero también, sobre los muchos interrogantes que aún quedan suspendidos en esta suerte de realidad profesional con la que me siento

comprometido. La decisión que he adoptado en este proyecto, ha sido la de generar un texto híbrido, compuesto por fragmentos de distinta naturaleza pero que en su articulación permitieran añadir más texturas e interpretaciones posibles sobre la experiencia.

Introducirme en esta forma de experimentación narrativa me ha permitido enfocar un rumbo, un horizonte teórico y metodológico policromático al cual deseo dirigirme como docente e investigador educativo. Siento haber abierto más preguntas que respuestas. Transitado por calles sin salida pero que sentía la necesidad de explorar. Aun sin certezas absolutas sobre lo escrito y pensado, este trabajo conforma un texto que tenía que comunicar y dejar constancia. En cualquier caso, reconozco mi necesidad de seguir madurando como docente/investigador, de continuar ampliando mis lecturas, mis experiencias y mi capacidad para relacionar ideas. Asumo de una manera honesta mis sesgos y limitaciones, e interpreto este texto como el primer paso de muchos otros para ir desprendiéndome de todos ellos.

Esta tesis encierra un territorio de múltiples derivas que me han llevado a tener que realizar desplazamientos de ida y vuelta, entre lo personal y vivencial hasta lo conceptual y teórico. Tránsitos por los que me he visto afectado y a partir de los cuales he ido mudando aquellas posiciones personales que pensaba más sólidamente arraigadas en mi forma de entender ciertas nociones como la de investigar, aprender o enseñar. El trabajo encierra a momentos un tipo de estructura abismal que ha hecho que parte de la experiencia narrada se pensara sobre sí misma; buscando poner de relieve aquellos significados personales a los que me llevaban determinadas acciones y lecturas que sustentan mi propia subjetividad.

Escribir es devenir sugieren Deleuze y Guattari (1987), y precisamente ese acto de escritura ha sido lo que ha contribuido a que pudiera generar nuevos pliegues con los que desnaturalizar determinadas posturas consolidadas dentro de mi cultura académica. Algo que me ha llevado a poner en crisis mi identidad como docente/investigador, al no reconocirme en el

tipo de investigación disciplinar y disciplinante que se desarrolla en mi área de saber, en demasiadas ocasiones complaciente y poco crítica con los fenómenos que estudia y cómo los estudia; en cierta manera, con el tipo de saber/poder que construye y la forma en la que se problematiza.

En este sentir que ha ido acompañándome durante estos últimos años de lectura, reflexión y maduración como investigador principiante, he entendido que la vía para poder trascender cierta postura dominante sobre la investigación educativa, no es simplemente la de cambiarla por otra que ocupe su lugar; sino que se trata más bien, de deslizarse por sus marcos, reflexionando y cuestionando los propios fines y medios que se emplean para desarrollarla. Es por ello que he acabado encontrando en la aproximación post-cualitativa el tipo de orientación teórica capaz de cuestionar aquellas convenciones y formas hegemónicas en las que ha quedado codificada la tarea investigadora. Al adherirme a una visión post-cualitativa de la investigación, he podido incorporar con mucha mayor transparencia a mis reflexiones, el tipo de contradicciones a las que normalmente nos enfrentamos en nuestro quehacer investigador y que por otra parte suelen quedar ocultas en los textos publicados. Transitar por una perspectiva post-cualitativa me ha hecho aceptar con honestidad aquellas limitaciones que encierran nuestra área de saber, al intentar aproximarnos a una realidad que se construye socialmente; y donde además, existen toda una serie de agencias múltiples e imprevisibles que acaban por desorganizarla y desestabilizarla, pero que irremediablemente, también forman parte intrínseca de ella.

Un sentido post-cualitativo de la investigación que me ha llevado a pensar en la necesidad de desarrollar un tipo de investigación que se construya a medida que se va abriendo camino. Conformándose su metodología en función de las propias dinámicas de guarda la propia experiencia, por medio quizá de prácticas disidentes e inventivas que se conectan de forma azarosa e imprevisible; porque si nuestras realidades son complejas también lo debería ser la forma que tenemos de

aproximamos a ellas. Algo que ha hecho enfrentarme a las formas de domesticación de la investigación educativa que normaliza, estructura y ordena (St. Pierre et al., 2016), infantilizando y limitando nuestra tarea para seguir aportando una diversidad de conocimiento capaz de ayudarnos a dar sentido a los muchos matices de guardan las realidades por las que transitamos.

Lo que en ocasiones me ha llevado a desarrollar un tipo de narración que ha acabado reterritorializando conceptos más propios de los saberes filosóficos, de las artes o la psicología, y que bajo la mirada disciplinar de la investigación institucionalizada se nos presentan como ajenos. Una decisión que por momentos me ha hecho dudar, pero que entendía que era la vía para producir la fractura necesaria con la que no quedar sumido en una lógica dogmática de segmentación del conocimiento, que persigue determinada forma hegemónica de la investigación. Lo que a su vez, me ha permitido dejarme afectar por la mezcla entre saberes de distinto orden, de tal manera que me llevasen a producir nuevos ensamblajes de subjetividad con los que abrazar el pluralismo de agentes que se encuentran condicionando nuestras realidades; aun a riesgo de alejarme del rigor y parsimonia que suele exigirse a los estudios desarrollados en las ciencias sociales. Pudiendo distanciarme a su vez, de un tipo de formalismo especulativo y matemático que suelen regir nuestras investigaciones y que guardan una relación remota con la realidad a la que intentan aludir.

Las formas dominantes de interpretar lo que significa investigar en el ámbito de lo social se enmascaran bajo significantes como el de la razón, objetividad, neutralidad, transparencia o fiabilidad; lo que lleva a invisibilizar determinadas relaciones de poder que guardan las prácticas y el saber de la investigación institucionalizada. Formas hegemónicas de consolidar la producción de conocimiento que trascienden los límites materiales de la universidad y que acaban inscribiéndose dentro de un relato hegemónico, exclusivo pero también excluyente de producción de la verdad. Afianzándose asimismo, como poder que desecha cualquier forma

alternativa para generar conocimiento y reduciendo cualquier otra posibilidad distinta de aproximarnos a la realidad y la experiencia, a través de su orden de los saberes y la forma en que se establecen.

Poner de relieve esta clase de relaciones que surgen entre el saber y poder de la investigación institucionalizada desde las lentes de la perspectiva post-cualitativa, ha contribuido a que pudiera desenmascarar su influencia en la forma en que se construye el conocimiento. Una clase de reflexiones que me han llevado como docente/investigador educativo, a realizar una serie de desplazamientos; provocándome a asumir la responsabilidad de ejercer la desobediencia epistémica como forma de cuestionar los vínculos que encierra el saber/poder institucionalizado y su influencia sobre nuestras prácticas.

Disidir supone desvelar los intereses que guardan determinadas formas de codificar, estandarizar y cosificar el trabajo académico e investigador. Asumir responsablemente la desobediencia como práctica docente e investigadora, supone estimular una subjetividad política a favor de la complejidad del conocimiento; descubriendo saberes subalternos y reivindicando formas alternativas para su producción que nos hagan "salir(nos) de las estructuras paralizantes de un estilo académico excluyente" como sugiere Braidotti (2000, p. 68).

Y es que, "¿Cómo no iba a ser obligado para un investigador desobedecer si su cometido es crear conocimiento? ¿Cómo no va a ser necesario desobedecer, ahora que cada vez es mayor la dependencia de la investigación del capital?" (Bustamante, 2014, p. 7). La mercantilización del conocimiento comienza a regir nuestras prácticas académicas, la controla y sistematiza hasta el punto no saber realmente para quién, cómo o por qué investigamos. Lo que me lleva a preguntarme junto al autor Bustamante (2014) hasta qué punto estamos dispuestos a renunciar a nuestros privilegios dentro de la estructura de poder para colocarnos en una posición que quizá nos resulte incómoda, pero que nos permita denunciar lo que ha sido arrebatado a los otros.



Un tipo de reflexión que me ha llevado a cuestionar mis propias prácticas investigadoras, a quién benefician, así como el imperativo por parte de las corrientes más positivistas afines a la investigación institucionalizada que intentan separar la propia práctica profesional de la investigación. Como si se tratasen de dos ámbitos que debieran abordarse de forma independiente, siempre bajo la búsqueda de esa supuesta objetividad del investigador respecto a su objeto de estudio. Algo que hace inviable desarrollar un tipo de práctica profesional que se piense sobre sí misma y que lleve a establecer relaciones, que otro tipo de abordajes menos sensibles, éticos y comprometidos respecto a dichas realidades harían prácticamente inviables.

Una clase de cuestionamientos a los que me ha llevado la perspectiva post-cualitativa, produciendo grietas dentro de mi pensamiento como investigador principiante al cuestionar esa dominancia de la lógica institucional. Una visión que acabaría encontrando a su vez, una relación dialéctica muy próxima con la *pedagogía de las afecciones* que reclama Cynthia Farina (2005), al demandar una mayor complejidad dentro de los modos de hacer y pensar de nuestros entornos formativos. Llamando al enredo entre nuestras distintas identidades dentro de la tarea docente e investigadora, de manera que podamos experimentar y pensar a partir de aquello que nos produce contradicción, lo irregular, heterogéneo o lo raro que compone nuestra propia experiencia.

Un tipo de pedagogía que me ha permitido reflexionar sobre los efectos que ejercen los múltiples agentes que esconden nuestra realidades. Invitándome al cruce de disciplinas como forma alternativa de producir conocimiento y de aproximarme a la complejidad de la experiencia que nos envuelve; poniendo en cuestión a su vez, las convenciones que dan forma a las codificaciones y discursos más homogeneizadores de nuestra realidad. No se trataría de neutralizar las experiencias sino de desestabilizar los acuerdos que encierran a través de la verbalización de sus paradojas. Desarrollando esa desobediencia epistémica que reclama Walter Mignolo (2010), con la que poder

explorar nuevas realidades desde la descolonización del ser y el saber. Produciendo nuevas gramáticas que permitan generar fracturas con las que afectar a las formas dominantes de funcionamiento institucional, sin la pretensión de ocupar su lugar.

De hecho, mi aproximación a la corriente post-cualitativa no persigue el desplazar a las formas hegemónicas de investigar; sino más bien, el apostar por otras alternativas con las que poder abordar nuestra tarea, de tal manera que puedan afectar las prácticas más generalizadas pero sin aspirar a ocupar su espacio. Exponer las inercias y razones que mantienen su estatus pero sin pretender estandarizar otro modelo que reemplace al anterior, cayendo así en sus mismos errores. Abrazar la complejidad de nuestras realidades desde un posicionamiento experimental, abierto, flexible y arriesgado como una nueva forma ética y comprometida de hacer frente a los retos que nos plantea la realidad socio-educativa contemporánea.

## REFERENCIAS

- Achilli, E. L. (1996). *Práctica docente y diversidad socio-cultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ahmed, S., y Stacey, J. (2001). Introduction: Dermographies. En S. Ahmed y J. Stacey (Eds.), *Thinking Through the Skin* (pp. 1-18). New York: Routledge.
- Ainscow, M. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, 38(1), 17-45. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14013/por\\_una\\_educacion\\_inclusiva.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14013/por_una_educacion_inclusiva.pdf)
- Akkerman, S. F., y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alsup, J. (2006). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Amorós, C. (2005). Feminismo y Multiculturalismo. En C. Amorós y A. de Miguel (Eds.), *Teoría Feminista: de la Ilustración a la Globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo*. Madrid: Minerva ediciones.
- Apple, M. W. (2001). Markets, Standards, Teaching, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 182-196. <https://doi.org/10.1177/0022487101052003002>
- Aragües, J. M. (1997). Problemas Deleuzianos de la subjetividad. En J. M. Aragües (Ed.), *Gilles Deleuze un pensamiento nómada* (pp. 9-22). Zaragoza: Mira Editores.

- Araujo, K., y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36, 77-91.
- Atkinson, D. (2008). Pedagogy Against the State. *International Journal of Art y Design Education*, 27(3), 226-240. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2008.00581.x>
- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Critical Psychology*, 8(1), 43-56. <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>
- Atkinson, D. (2016). Without Criteria: Art and Learning and the Adventure of Pedagogy. *The International Journal of Art and Design Education*, 36(2), 1-16. <https://doi.org/10.1111/jade.12089>
- Atkinson, D. (2018). *Art, Disobedience, and Ethics. The Adventure of Pedagogy*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Austin, J. (1990). *Cómo hacer las cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Badía, P. (2017, marzo 13). Mi compromiso como docente. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/03/13/mi-compromiso-como-docente/>
- Bailey, L. E. (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Balibar, E. (2014). Sujeción y subjetivación. *Política común*, 6. <http://dx.doi.org/10.3998/pc.12322227.0006.004>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 539-564.
- Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle:

- refusing neoliberalism?. *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129-1146.  
<https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Ball, S. J., y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.  
<https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>
- Ball, S. J., y Youdell, D. (2008). *Privatización encubierta de la educación pública*. Bruselas: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. London: SAGE.
- Barad, K. (1996). Meeting the Universe Halfway: Realism and Social Constructivism Without Contradiction. En L. H. Nelson y J. Nelson (Eds.), *Feminism, Science, and the Philosophy of Science* (pp. 161-194). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barone, T., y Eisner, E. (2006). Arts-based educational research. En J. Green, G. Camilli, y P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 95-109). Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Barrett, M. J. (2005). Making (Some) Sense of Feminist Poststructuralism in Environmental Education Research and Practice. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 79-93.
- Barroso, M. (2006). *Inmanencia, virtualidad y devenir en*

- Gilles Deleuze. Universidad de la Laguna. Recuperado de <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9839>
- Bartolomé, L. (1994). Beyond the Methods Fetish: Toward a Humanizing Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(2), 173-195. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.64.2.58q5m5744t325730>
- Barton, L. (2000). *Disability Studies and the Quest for Inclusivity: Some Observations*. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_07ing.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_07ing.pdf)
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and Simulation*. Michigan: University of Michigan Press.
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies in Continuing Education*, 27, 303-317.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. (R. Filella, Trad.). España: Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata.
- Beauchamp, C., y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N., y Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., y

- Tipton, S. M. (1985). *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American life*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Benjamin, W. (2002). *La dialéctica en suspenso: fragmentos sobre la historia*. Buenos Aires: Arcis-Lom.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los Pasajes*. (Rolf Tiedemann, Ed., Luis Fernández Castañeda, Isidro Herrera, y Fernando Guerrero, Trads.). Madrid: Akal.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Durham, NC: Duke University Press.
- Berger, J. (2015). *Para entender la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Blackman, L., Cromby, J., Hook, D., Papadopoulos, D., y Walkerdine, V. (2008). Creating Subjectivities. *Subjectivity*, 22(1), 1-27. <https://doi.org/10.1057/sub.2008.8>
- Blondeau, O., Whiteford, N. D., Vercellone, C., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, E., ... Lazzarato, M. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (1.a ed.). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? En C. Leite y A. Lopes (Eds.), *Escola, currículo e formação de identidades* (pp. 13-50). Porto (Portugal): Edic. ASA.
- Bolívar, A. (2010). La Lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar: una revisión actual. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 10-33.
- Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. (2005). *Researching Teachers' Professional Identity: A*

- Sequential Triangulation, *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Braidotti, R. (2006). *Transpositions: On nomadic ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones. Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2015). *Metamorphic Others and Nomadic Subjects*. Bolzano. Recuperado de [https://www.artforum.com/uploads/guide.002/id30563/press\\_release.pdf](https://www.artforum.com/uploads/guide.002/id30563/press_release.pdf)
- Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture y Society*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>
- Bresler, L. (2018). Aesthetic-Based Research as Pedagogy: The Interplay of Knowing and Unknowing toward Expanded Seeing. En Patricia Leavy (Ed.), *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 649-672). New York: The Guilford Publications.
- Britzman, D. P. (1995). "The question of belief": writing poststructural ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(3), 229-238. <https://doi.org/10.1080/0951839950080302>
- Britzman, D. P. (2007). Teacher education as uneven development: toward a psychology of uncertainty. *International Journal of Leadership in Education*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/13603120600934079>
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality.



- Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Brunet, I., y Pizzi, A. (2011). La educación pública bajo la lógica del mercado. *Revista Tempora*, 14, 65-80.
- Burn, K. (2007). Professional knowledge and identity in a contested discipline: challenges for student teachers and teachers educators. *Oxford Review of Education*, 33(4), 445-467.
- Bustamante, P. (2014). Aprender a desobedecer. *Hipo*, 2, 4-15.
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 18, 296-314. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/42625381>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»* (1.a ed.). Argentina: Paidós.
- Butler, J. (2006a). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2006b). Regulaciones de género. *La ventana*, 23, 7-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/884/88402303.pdf>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2009). *Frames of War. What is Life Grievable?*. London: Verso.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Butler, J. (2014, junio). *Repensar la vulnerabilidad y la resistencia*. Presentado en XV Simposio Internacional de la Asociación Internacional de Filósofas: Filosofía, Conocimiento y Prácticas feministas, Conferencia Inaugural, Alcalá de Henares. Recuperado de <http://www.institutofranklin.net/es/events/conferences/next-conferences/philosophy-knowledgeand-feminist->

- practices. Versión escrita en español, <https://docs.google.com/file/d/0B7q9qMj2JyYRWGtyRzk2Q1hES1U/edit?pli=1>
- Butt, R. (1981, mayo 3). *Mrs Thatcher: the first two years*. *Sunday Times*. Recuperado de <https://www.margaretthatcher.org/document/104475>
- Cahnmann-Taylor, M., y Siegesmund, R. (Eds.). (2008). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. New York: Routledge.
- Calderón, I., y Calderón, R. (2016). 'I open the coffin and here I am': disability as oppression and education as liberation in the construction of personal identity. *Disability y Society*, 31(1), 100-115. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1133400>
- Calderón, I., y Ruiz, C. (2014). Education as Liberation from Oppression: Personal and Social Constructions of Disability. En F. F. Kiuppis y R. Sarromaa (Eds.), *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca* (Vol. 19, pp. 251-260). New York: Peter Lang.
- Callus, I., y Herbrechter, S. (2012). Introduction: Posthumanist subjectivities, or, coming after the subject .... *Subjectivity*, 5(3), 241-264. <https://doi.org/10.1057/sub.2012.17>
- Calvo, A., Rodríguez-Hoyos, M., y Haya, S. (2015). Con motivo aparente. La Universidad a debate. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 82(20.1), 17-33.
- Campillo, A. (2010). Nomadismo, globalización y cosmopolitismo. En Antonio Fernández Vicente (coord.) (Ed.), *Nomadismos contemporáneos. Formas tecnoculturales de la globalización*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Camus, A. (1985). *El mito de Sísifo*. Madrid: Alianza Editorial.

- Cho, J., y Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research*, 6(3), 319-340. <https://doi.org/10.1177/1468794106065006>
- Clandinin, D. J., Downeya, C. A., y Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141-154. <https://doi.org/10.1080/13598660902806316>
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., y Murphy, C. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. New York: Routledge.
- Clarke, M., y Moore, A. (2013). Professional standards, teacher identities and an ethics of singularity. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 487-500. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819070>
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Cochran-Smith, M. (2004). The Problem of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299. <https://doi.org/10.1177/0022487104268057>
- Cochran-Smith, M. (2009). "Re-Culturing" Teacher Education: Inquiry, Evidence, and Action. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 458-468. <https://doi.org/10.1177/0022487109347206>
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una posición indagadora. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 67-75). Barcelona: Octaedro.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*.

- New York: Columbia University.
- Colman, F. (2014). Feminicidad digital: predicación y medida, informática materialista e imágenes. *Artnodes*, 14, 7-17. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i14.2408>
- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En Teresa Valdés y José Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago, Chile: Isis Internacional.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London, ON: Althouse Press.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. En J. L. Green, G. Camilli, y P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed., pp. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Connor, J., Copland, S., y Owen, J. (2017). The infantilized researcher and research subject: ethics, consent and risk. *Qualitative Research*, 18(4), 400-415. <https://doi.org/10.1177/1468794117730686>
- Coole, D., y Frost, S. (2010). *New Materialisms. Ontology, Agency and Power*. Durham: Duke University Press.
- Coole, D. H., y Frost, S. (2010). Introducing the new materialisms. En D. H. Coole y S. Frost (Eds.), *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics* (pp. 1-43). Durham, NC: Duke University Press.
- Correa, J. M., y Aberasturi, E. (2013). Buscando conexiones entre la relación pedagógica, la innovación y la indagación narrativa. En *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación. La relación pedagógica en la universidad* (pp. 11-23). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Correa, J. M., Jz. de Aberasturi, E., y Gutiérrez, L. P. (2009). El e- portafolio en el proyecto Elkarrikertuz:

- Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 8.
- Correa, J. M., Jz. de Aberasturi, E., y Gutiérrez, L. P. (2010). Elkarrikertuz: indagar e innovar en la docencia universitari. La génesis y proyección de un equipo de universidad expandida. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 107-130.
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaz, A., y Gutiérrez, L. P. (2013). Between the real school and the ideal school: another step in building a teaching identity. *Educational Review*, 66(4). <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.800956>
- Dahlgren, M. A., y Chiriack, E. H. (2009). Learning for professional life: Student teachers' and graduated teachers' views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 991-999. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.019>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Davies, B., y Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259. <https://doi.org/10.1080/09518390701281751>
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Day, C., Elliot, B., y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*,

- 21(5), 563-577.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Journal of Educational Research*, 32(4), 601-616.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., y Kington, A. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- De Landa, M. (2006). *A new philosophy of society: Assemblage theory and social complexity*. London, UK: Continuum.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Deleuze, G. (1968). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza: Practical Philosophy*. San Francisco: City Lights Books.
- Deleuze, G. (1989). *El pliegue. Leibniz y el Barroco*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Deleuze, G. (1990). Qué es un dispositivo. En *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition*. (Paul Patton, Trad.). London: The Athlone Press.
- Deleuze, G. (1996a). *Conversaciones: 1972-1990*. (José Luis Pardo, Trad.) (2.a ed.). Valencia: Editorial Pre-textos.
- Deleuze, G. (1996b). *Crítica y clínica*. (Thomas Kauf, Trad.). Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (1996c). Post-Scriptum sobre las sociedades de control. En José Luis Pardo (Trad.), *Conversaciones: 1972-1990* (2.a ed., pp. 247-255). Valencia: Editorial Pre-textos.

- Deleuze, G. (2003). *En medio de Spinoza* (1.a ed.). Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G., y Guattari, D. (1983). *Anti-Edipus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., y Guattari, D. (1993). *¿Qué es la filosofía?* (1.a ed.). Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G., y Guattari, D. (2004a). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G., y Guattari, D. (2004b). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. (José Vázquez, Trad.). Valencia: Editorial Pre-textos.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. (B. Massumi, Trad.). London: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., y Parnet, C. (1987). *Dialogues*. London: Athlone Press.
- Deleuze, G., y Parnet, C. (1989). *El abecedario de Gilles Deleuze*. Recuperado de <http://www.deartesypasiones.com.ar/03/doctrans/territorio-subjetividad.doc>
- Delgado, M. (2002). Anonimato y ciudadanía. *Mugak*, 20.
- Denzin, N. (2014). *Interpretative Guidelines. En Interpretative Autoethnography* (2.a ed., pp. 35-48). London: SAGE.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. (Patricio Peñalver, Trad.) (1.a ed.). Barcelona: Anthropos. Editorial del hombre.
- Derrida, J. (1996). Hablar por el otro. *Diario de Poesía*, 39, 18-20.
- Díaz, S. (2014). Cartografías de un pensamiento corporante: arte, teatro y subjetividad desde G. Deleuze. *Fractal: Revista de Psicología*, 26(SPE), 495-508. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1331>

- Díez, E. J. (2014a). La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal. *El viejo topo*, 320, 39-47.
- Díez, E. J. (2014b). Una amenaza para la escuela pública: Laicidad, privatización y segregación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 81((28.3)), 105-117.
- Díez, E. J., Rodríguez, J. M., y Mallo, B. (2014). La formación inicial del profesorado en el habitus capitalista. *Cuadernos de pedagogía*, 455, 76-79.
- Dillabough, J.-A. (1999). Gender Politics and Conceptions of the Modern Teacher: Women, Identity and Professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 373-394.
- Dolphijn, R., y van der Tuin, I. (2012). *New Materialism: Interviews y Cartographies*. Ann Arbor, Michigan: Open Humanities Press.
- E. Plantgean. (1988). La historia de lo imaginario. En J. Le Goff, R. Chartier, y J. Revel (Eds.), *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. London: Yale University Press.
- Ellis, C. (2007). Telling Secrets, Revealing Lives: Relational Ethics in Research With Intimate Others. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 3-29. <https://doi.org/10.1177/1077800406294947>
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. New York: Routledge.
- Ema, J. E. (2008). Posthumanismo, materialismo y subjetividad. *Política y Sociedad*, 45(3), 123-137.
- Ema, J. E. (2009). Capitalismo y subjetividad. ¿Qué sujeto, qué vínculo y qué libertad?.



- Psicoperspectivas*, VIII(2), 224-247.
- Erickson, F. (1985). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. East Lansing, Michigan: The Institute for Research on Teaching.
- Espinoza, R. (2009). DELEUZE: Leibniz... en torno a los pliegues. *Rev. Filos., Aurora, Curitiba*, 21(28), 125-139.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Fals, O. (2012). *Ciencia, compromiso y cambio social* (2.a ed.). Buenos Aires: El colectivo - Lanzas y Letras - Extensión Libros.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones*. Universidad de Barcelona. Recuperado de [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2899/TESIS\\_CYNTHIA\\_FARINA.pdf?sequence=1](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2899/TESIS_CYNTHIA_FARINA.pdf?sequence=1)
- Farina, C. (2007). El cuerpo como experiencia. Políticas de formación y mutación de lo sensible. *Aisthesis*, (42), 11-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163219818002>
- Fernández, A. (2010). Presentación. En Antonio Fernández Vicente (coord. ) (Ed.), *Nomadismos contemporáneos. Formas tecnoculturales de la globalización* (pp. 9-22). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Flores, M. A., y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de la imágenes. notas sobre postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Foucault, M. (1980a). *Dits et écrits*. París: Gallimard.

- Foucault, M. (1980b). *Microfísica del Poder*. (Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría, Trads.) (2.a ed.). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.  
<https://doi.org/10.2307/3540551>
- Foucault, M. (1994). *Hermeneutica del sujeto*. (Fernando Álvarez-Uría, Trad.). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1997). Sex, Power and the Politics of Identity. En *Ethics, Subjectivity and Truth. Essential Works of Michel Foucault*. (pp. 163-173). New York: The New Press.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar*. (Aurelio Garzón del Camino, Trad.). Barcelona: Círculo de Lectores.
- Foucault, M. (2000a). *Defender la sociedad* (2.a ed.). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2000b). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *NOMBRES. Revista de Filosofía*, 15.
- Foucault, M. (2000c). *Los Anormales: curso del Collège de France: 1974-1975* (Francois Ewald, Alessandro Fontana, Valerio Marchetti y Antonella Salomoni). México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000d). The Subject and Power. En James D. Faubion (Ed.), Robert Hurley and others (Trad.), *Power* (Vol. 3, pp. 326-348). New York: The New Press.
- Foucault, M. (2001). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. (Mercedes Allendesalazar, Trad.) (1.a ed.). Buenos Aires: Paidós Ibérica.

- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. (Ulises Guiñazú, Trad.). Madrid: Biblioteca nueva.
- Fox, N. J. (2017). Personal health technologies, micropolitics and resistance: A new materialist analysis. *Health*, 21(2), 136-153. <https://doi.org/10.1177/1363459315590248>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13645579.2014.921458>
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Gallo, L. E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(2), 199-205. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.09.002>
- Gallo, L. E., y Martínez, L. J. (2015). Líneas pedagógicas para una Educación Corporal. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 612-629. <https://doi.org/10.1590/198053143215>
- García, I. M. (2007). La nueva gestión pública: evolución y tendencias. *Presupuesto y Gasto Público*, 47, 37-64.
- García, S., y Rendueles, C. (2017). Hacia un nuevo Trabajo Social crítico: el gobierno de lo social en la era neoliberal. Presentación del Monográfico. *Cuadernos De Trabajo Social*, 30(2), 243-260. <https://doi.org/10.5209/CUTS.56352>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. London: Basic Books.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytical lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>

- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gerratana, V. (1999). *Antonio Gramsci. Cuadernos de la cárcel*. (Ana María Palos y José Luis González, Trads.) (2.a ed., Vol. II). México: Biblioteca Era.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea* (Vol. Barcelona). Barcelona: Península.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona: Fudació Victor Grífols i Lucas.
- Giménez, G. (2004). Cultura, identidad y metropolitano global. *Revista Mexicana de Sociología*, 67(3), 483-512.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2005). The Terror of Neoliberalism: Rethinking the Significance of Cultural Politics. *College Literature*, 32(1), 1-19.
- Giroux, H. A. (2014). Totalitarian Paranoia in the Post-Orwellian Surveillance State. *Cultural Studies*, 29(2), 108-140. <https://doi.org/10.1080/09502386.2014.917118>
- González de Araújo, L. S. (2009). Ideal, identidad e identificación: aproximaciones desde lo inconsciente y lo político. Bajo Palabra. *Revista de Filosofía. II Época*, 4, 47-54. <https://doi.org/10.15366/bajopalabra>
- Gorur, R. (2014). Towards a Sociology of Measurement in Education Policy. *European Educational Research Journal*, 13(1), 58-72.

- <https://doi.org/10.2304/eerj.2014.13.1.58>
- Grosz, E. (1987). Notes towards a corporeal feminism. *Australian Feminist Studies*, 2(5), 1-16.  
<https://doi.org/10.1080/08164649.1987.9961562>
- Grosz, E. (1995). *Space , time, and perversion*. London: Routledge.
- Grosz, E. (2010). Feminism, Materialism, and Freedom. En D. Coole y S. Frost (Eds.), *New Materialisms. Ontology, Agency and Power* (pp. 139-157). Durham: Duke University Press.
- Guattari, D. (1989). The Three Ecologies. *New Formations*, 8, 131-147.
- Guattari, D. (1995). *Chaosmosis an ethico-aesthetic paradigm*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Guattari, D. (1996). *Caosmosis*. (Irene Agoff, Trad.). Buenos Aires: Manantial.
- Guattari, D. (2000). *Cartografías esquizonanalíticas*. Buenos Aires: Manantial.
- Guattari, D. (2005). *Caosmosis*. París: Galilée.
- Guattari, F., y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. (F. Gómez, Trad.). Madrid: Petropolis.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. M. Ewan y K. Egan (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 82-92). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gurrutxaga, A. (2007). Hogar y santuarios. *Fabrikart*, 6, 54-69.
- Gurrutxaga, A., y Unceta, A. (2010). la función distributiva de la educación: un análisis aplicado al País vasco. *Política y Sociedad*, 47(2), 103-120.
- Gutiérrez L. P, Correa J. M, Jz. de Aberasturi, E., y Ibáñez, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación

de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de educación*, 350, 493-505.

Gutiérrez, L. P. (2007). *La indagación y el aprendizaje colaborativo en el Practicum favorecidos por las nuevas tecnologías: descripción y justificación de un modelo abierto*. Presentado en Buenas Practicas en el Practicum, Universidad de Santiago, Universidad de Vigo, Universidad de Coruña.

Hall, S. (1996a). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En Stuart Hall y Paul du Gay (Eds.), Horacio Pons (Trad.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Hall, S. (1996b). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En Stuart Hall y Paul du Gay (Eds.), Horacio Pons (Trad.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.

Hall, S. (2003). Cultural Identity and Diaspora. En Jonathan Rutherford (Ed.), *Indetity: Comunity, Culture, Difference* (2nd ed., pp. 222-237). London: Lawrence y Wishart.

Hall, S. (2010). La cuestión de la identidad cultural. En Eduardo Restrepo, Catherine Walsh, y Víctor Vich (Eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (1.a ed., pp. 363-404). Colombia: Enviñón editores.

Hannam, K., Sheller, M., y Urry, J. (2006). Editorial: Mobilities, *Immobilities and Moorings*. *Mobilities*, 1(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/17450100500489189>

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>

Haraway, D. (1999). *Las promesas de los monstruos*.

- Política y Sociedad*, 30, 121-163.
- Haraway, D. J. (1991a). A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. En *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature* (pp. 149-181). New York: Routledge.
- Haraway, D. J. (1991b). Ciencia, cyborgs y mujeres. *La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Haraway, D. J. (1997). *Modest\_Witness@Second\_Millennium.Female\_Man@\_Meets\_OncomouseTM. Feminism and Technoscience*. London: Routledge.
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harvey, G. (2014). *The handbook of contemporary animism*. New York: Routledge.
- Hernández, F. (2006). Los docentes y las TIC: cuatro tendencias, o más. *Cuadernos de pedagogía*, 363, 66-69.
- Hernández, F. (2007). Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria. *PERSPECTIVA, Florianópolis*, 25(1), 36. <https://doi.org/10.5007/%x>
- Hernández, F. (2011). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. Presentado en I Jornadas sobre Relación pedagógica en la Universidad. Saberes, estudiantes, evaluación e investigación, Barcelona. Recuperado de [http://som.esbrina.eu/jornadesuni/docs/Fernando\\_Hernan](http://som.esbrina.eu/jornadesuni/docs/Fernando_Hernan)

dez\_2\_IJRPU.pdf

- Hernández, F. (2013). Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación. En *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación. La relación pedagógica en la universidad* (pp. 24-41). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Hernández, F., y Barragán, J. M. (1991). La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad. Arte, Individuo y Sociedad*, 4, 95-102.
- Hernández, F., y Sancho, J. (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educación*, 54(1), 15-29. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.913>
- Hird, M. (2004). Feminist Matters: New Materialist Considerations of Sexual Difference. *Feminist Theory*, 5(2), 223-232. <https://doi.org/10.1177/1464700104045411>
- Hirt, N. (2001). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/268254850\\_LOS\\_TRES\\_EJES\\_DE\\_LA\\_MERCANTILIZACION\\_ESCOLAR](https://www.researchgate.net/publication/268254850_LOS_TRES_EJES_DE_LA_MERCANTILIZACION_ESCOLAR)
- Holstein, J. A., y Gubrium, J. (2000). *The Self We Live By. Narrative Identity in a Postmodern World*. New York: Oxford University Press.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Hultman, K., y Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500628>



- Ibáñez, A., Gutiérrez, L. P., y Correa, J. M. (2004). El practicum de magisterio: un contexto significativo de uso de las NTIC. En R. Batllorí, E. Gómez, M. Oller, y J. Pagés (Eds.), *De la teoría... al aula. Formación del profesorado y enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 493-503). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Illich, I. (1990). *El género vernáculo*. México: Plantea.
- Illich, I. (2006a). Alternativas. En V. Borremans (Ed.), *Obras reunidas Iván Illich* (Vol. I, pp. 45-185). México: Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (2006b). La convivencialidad. En V. Borremans (Ed.), *Obras reunidas Iván Illich* (Vol. I, pp. 369-530). México: Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (2006c). La sociedad desescolarizada. En V. Borremans (Ed.), *Obras reunidas Iván Illich* (Vol. I, pp. 187-323). México: Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (2006d). Némesis médica. En V. Borremans (Ed.), *Obras reunidas Iván Illich* (Vol. I, pp. 531-763). México: Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (2008a). Doce años después de Némesis médica. Por una historia del cuerpo. En V. Borremans (Ed.), *Obras reunidas Iván Illich* (Vol. IX, pp. 603-609). México: Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (2008b). El género vernáculo. En V. Borremans (Ed.), *Obras reunidas Iván Illich* (Vol. II, pp. 179-334). México: Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (2008c). El trabajo fantasma. En V. Borremans (Ed.), *Obras reunidas Iván Illich* (Vol. IX, pp. 41-177). México: Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (2008d). En el espejo del pasado. Conferencias discursos, 1978-1990. En V. Borremans (Ed.), *Obras reunidas Iván Illich* (Vol. II, pp. 421-622). México: Fondo de Cultura Económica.

- INE. (2018). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Curso 2015-2016* (Edición 2018). Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015-16.html>
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., y Bickel, B. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70-88. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650500>
- Jackson, A. Y. (2013). Posthumanist data analysis of mangling practices. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 741-748. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788762>
- Jackson, A. Y. (2017). Thinking Without Method. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 666-674. <https://doi.org/10.1177/1077800417725355>
- Jackson, A. Y., y Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing Data across Multiple Perspectives*. New York: Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1077800412471510>
- Jarauta, F. (2010). Políticas de la narración. En Antonio Fernández Vicente (coord. ) (Ed.), *Nomadismos contemporáneos. Formas tecnoculturales de la globalización* (pp. 23-30). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Jz. de Aberasturi, E. (2006). *El e-portafolio como herramienta de desarrollo de la indagación acción y de la evaluación en el Practicum II de la formación inicial del profesorado*. Barcelona: Universidad de

Barcelona.

- Jz. de Aberasturi, E., Correa, J. M., y Gutiérrez, L. P. (2009). «Elkarr-i-kertuz»: una experiencia de enseñanza y aprendizaje colaborativos en la titulación de Educación Infantil". En A. García-Valcárcel (Ed.), *Experiencias de innovación docente universitaria* (1a. ed.). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Kaplan, C. (1996). *Questions of Travel: postmodern discourses of displacement*. London: Duke University Press.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica del siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Editorial Graó.
- Kincheloe, J., y Berry, K. (2004). *Rigour and Complexitiy in Educational Research. Conceptualizing the bricolage*. Bershire, Inglaterra: Open University Press.
- Koro-Ljungberg, M. (2012). Researchers of the World, Create! *Qualitative Inquiry*, 18(9), 808-818. <https://doi.org/10.1177/1077800412453014>
- Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J. J., y Hayes, S. B. (2009). (E)pistemological Awareness, Instantiation of Methods, and Uninformed Methodological Ambiguity in Qualitative Research Projects. *Educational Researcher*, 38(9), 687-699. <https://doi.org/10.3102/0013189X09351980>
- Kuhn, A. (1995). *Family Secrets: Acts of Memory and Imagination*. London: Verso.
- Kushner, S. (2010). Prólogo: Recuperar lo personal. En J. I. Rivas y D. Herrera (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Laclau, E. (2004). Estructura, historia y lo político. En

- J. Butler, E. Laclau, y S. Žižek (Eds.), *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos de la izquierda*. Buenos Aires: FCE.
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84.  
<https://doi.org/10.1007/bf01807017>
- Lather, P. (1993). Fertile Obsession: Validity after Poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, 34(4), 673-693.
- Lather, P., y St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629-633.  
<https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Le Goff, J. (1985). *L'imaginaire medieval*. París: Gallimard.
- Le Guin, U. K. (2018). *Contar es escuchar. Sobre la escritura, la lectura y la imaginación*. Madrid: Círculo de Tiza.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: Guilford Press.
- León, C. (2007). Crítica poscolonial, performatividad cinematográfica y resistencia indígena. Apuntes para el análisis de la crisis del documental indigenista en Ecuador. *Revista Chilena de Antropología Visual*, 10, 85-108.  
Recuperado de [http://www.rchav.cl/2007\\_10\\_art04\\_leon.html](http://www.rchav.cl/2007_10_art04_leon.html)
- Liamputtong, P., y Rumbold, J. (2008). *Knowing differently: Arts-based and collaborative research methods*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Lieberman, A., y Miller, L. (2003). *La indagación como*

- base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro.
- Lieberman, A., y Wood, D. (2004). Cuando los profesores escriben. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 209-224). Barcelona: Octaedro.
- Longmore, P. (2003). The Second Phase: From Disability Rights to Disability Culture. En *Why I Burned My Book and Other Essays on Disability*. Philadelphia: Temple University Press.
- Maffesoli, M. (2005). *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. México: Fonod de cultura económica.
- Marcuse, H. (1994). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Martínez, F. J. (2009). Ontología y diferencia: la filosofía de Gilles Deleuze. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 4(23), 33-335.
- Martínez, J. M. (1997). El pliegue como categoría ontológica en el pensamiento de G. Deleuze. En J. M. Aragüés (Ed.), *Gilles Deleuze un pensamiento nómada* (pp. 23-32). Zaragoza: Mira Editores.
- Masson, L. (2017). *Epistemología Rumiante. Pensaré cartoneras*. Recuperado de <https://issuu.com/pensarecartoneras/docs/rumiante>
- Mayorga, J. (2017). *El cartógrafo*. Segovia: Ediciones La uña rota.
- Mazzei, L. A. (2003). Inhabited Silences: In Pursuit of a Muffled Subtext. *Qualitative Inquiry*, 9(3), 355-368. <https://doi.org/10.1177/1077800403009003002>
- Mazzei, L. A. (2009). An impossibly full voice. En *Voice in Qualitative Inquiry: Challenging Conventional, Interpretative, and Critical Conceptions in Qualitative Research* (pp. 45-62). New York: Routledge.

- Mazzei, L. A. (2013). Materialist mappings of knowing in being: researchers constituted in the production of knowledge. *Gender and Education*, 25(6), 776-785. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.824072>
- McLaren, M. A. (2002). *Feminism, Foucault, and Embodied Subjectivity*. Albany, NY: State University of New York Press.
- McNeil, L. M. (2000). *Contradictions of School Reform. Educational Costs of Standardized Testing*. New York: Routledge.
- McNiff, S. (2008). *Art-based research*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- MECD. (2006). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-2006-2007-pdf.pdf>
- Mena, J. J., Sánchez, E., y Tillema, H. (2008). Teachers reflecting on their work: articulating what is said about what is done. *Teachers and Teaching*, 14(2), 95-114. <https://doi.org/10.1080/13540600801965887>
- Merchán, F. J. (2013). Docentes, familias y alumnos en las políticas neoliberales. *Con-ciencia Social*, 17, 137-144.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Ministerio de Educación, C. y D. (2015). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2015*. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General De Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores->

- educativos/seie-2015-  
web.pdf?documentId=0901e72b81e3f62e
- Ministerio de Educación, C. y D. (2017). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2017* (p. 112). Instituto Nacional de Evaluación Educativa Subdirección General de Estadística y Estudios. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadanomecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistemaestatal-indicadores/SEIE\\_2017.pdf](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadanomecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistemaestatal-indicadores/SEIE_2017.pdf).
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., y Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4>
- Moore, F. M. (2008). Positional Identity and Science Teacher Professional Development. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(6), 684-710. <https://doi.org/10.1002/tea.20258>
- Moore, F. M. (2012). Positional Identity as a lens for Connecting Elementary Preservice Teachers to Teaching in Urban Classrooms. En M. Varelas (Ed.), *Identity Construction and Science Education Research: Learning, Teaching, and Being in Multiple Contexts* (pp. 105-121). Rotterdam: SensePublishers.
- Morozov, E. (2011a). *El anonimato en la red*. El País. Recuperado de [https://elpais.com/diario/2011/11/27/opinion/1322348411\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2011/11/27/opinion/1322348411_850215.html)
- Morozov, E. (2011b). *El desengaño de internet, Los mitos de la libertad en la red*. (Eduardo G. Murillo, Trad.). Barcelona: Destino.

- Mouffe, C. (1999). *El Retorno de lo Político. Comunidad, Ciudadanía, democracia radical*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 525-540. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.936825>
- Nordstrom, S. N. (2017). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative Inquiry*, 24(3), 215-226. <https://doi.org/10.1177/1077800417704469>
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability y Society*, 28(7), 1024-1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Ónses, J., y Hernández, F. (2017). Visual Documentation as Space of Entanglement to Rethink Arts-Based Educational Research. *Synnyt / Origins*, 2, 61-73.
- ONU. (2017). Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2f20%2f3&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2f20%2f3&Lang=en)
- Parr, A. (2010). *The Deleuze Dictionary*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Parrilla, A., y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,



- 18(1), 161-175.  
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Pérez-Samaniego, V. M., Devís-Devís, J., Smith, B. M., y Sparkes, A. C. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimento. Porto Alegre*, 17(1), 11-38.
- Pétonnet, C. (1982). L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. *L'Homme*, 22(4), 37-47.  
<https://doi.org/10.3406/hom.1982.368323>
- Pollard, A. (2002). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Porrah, H. (1990). *Negación punk en Euskal Herria*. Tafalla: Txalaparta.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera prima.
- Puwar, N. (2004). Thinking About Making a Difference. *The British Journal of Politics and International Relations*, 6(1), 65-80.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-856X.2004.00127.x>
- Quijano, A. (2011). Colonialidad del poder y clasificación social. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 3(5), 1-33.
- Rajchman, J. (2001). *The Deleuze connections*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Rancière, J. (2000a). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris: La Fabrique.
- Rancière, J. (2000b). Política, identificación y subjetivación. En Benjamin Arditi (Ed.), *El reverso de la diferencia: identidad y política* (pp. 145-152). Caracas: Nueva Sociedad.
- Rancière, J. (2002). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. (Núria Estrach, Trad.). Barcelona: Editorial Laertes.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Bordes Manantial.
- Rancière, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.
- Rancière, J. (2012). *Las distancias del cine*. Buenos Aires, Argentina: La Fabrique éditions.
- Raunig, G. (2008). *Líneas nomádicas de invención*. Recuperado de <http://eipcp.net/transversal/0307/raunig/es>
- Rendueles, C. (2016). *En bruto. Una reivindicación del materialismo histórico*. Madrid: Catarata.
- Restrepo, E., y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Rich, A. (1985). *Blood, Bread and Poetry: Selected Prose, 1979-1985*. New York: Norton.
- Richardson, L., y St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A Method of Inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3., pp. 959-978). Thousand Oaks: SAGE.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rivas, J. I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de psicología*, 7(1), 487-494.
- Rivas, J. I. (2016). El compromiso social de los docentes. Otro relato de escuela. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga*, 1(3), 59-74.
- Rivas, M. (1995). *Altos Hornos de Vizcaya: adiós, heavy metal*. *El País*, 66-76.
- Rocca, P. L. (2015). Pensar en imágenes. Montaje y tensiones en el arte contemporáneo. *Outra travessia*,

- 1(20), 135-146. <https://doi.org/10.5007/2176-8552.2015n20p135>
- Rodgers, C. R., y Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith y S. Nemes-Freiman (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 732-755). New York y London: Routledge.
- Rodríguez, M. (2015). El paisaje amenazante de la producción de conocimiento científico en educación bajo el capitalismo cognitivo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 82(29,1), 35-48.
- Rogoff, I. (2010). *Free. e-flux journal*, 14.
- Rolnik, S. (1989). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Sao Paulo: Estação Liberdade.
- Roudinesco, É., y Plon, M. (2008). *Diccionario del Psicoanálisis*. (Jorge Piatigorsky, Trad.) (2.a ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Rowan, B. (1990). Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools. *Review of Research in Education*, 16, 353-389. <https://doi.org/10.2307/1167356>
- Soreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching*, 12(5), 527-547. <https://doi.org/10.1080/13540600600832247>
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. <https://doi.org/10.1080/02680930116819>
- Sacks, P. (1999). *Standardized Minds: The High Price of America's Testing Culture and What We Can Do to Change*

- It. Boulder: Perseus Publishing.
- Sánchez, C. (2003). A propósito de la feminización de la docencia en la educación infantil. *Revista Aula de infantil*, 13.
- Sancho, J. M. (2015). No siempre lo fundamental es lo más valorado. En J. M. Correa, E. Aberasturi, y L. (coord) Gutiérrez (Eds.), *Maestras de Educación Infantil: identidad y cambio educativo* (pp. 7-18). Bilbao: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua / Servicio Editorial.
- Sancho, J. M., y Martínez, S. (2014). La importancia de la relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de vida profesional. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 225-240.
- Sarason, S. B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schechner, R. (1985). Restoration of behavior. En *Between Theatre and Anthropology* (pp. 35-116). University of Pennsylvania Press. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/j.ctt3fhjzs.7>
- Scheurich, J. J. (1996). The masks of validity: a deconstructive investigation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(1), 49-60. <https://doi.org/10.1080/0951839960090105>
- Schön, D. A. (1983). Teaching artistry through reflection-in-action. En *Educating the reflective practitioner* (pp. 22-40). London: Temple Smith.
- Schulte, A. K. (2009). Critical Friends: An Exercise in Flea Biting. En *Seeking Integrity in Teacher Education* (pp. 109-118). *Transforming Student Teachers, Transforming My Self*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Schultz, K. (2003). *Listening: A Framework for Teaching*

- Across Differences*. New York: Teachers College Press.
- Sellers, M. (2013). *Young Children Becoming Curriculum. Deleuze, Te Whāriki and curricular understandings*. (Gunilla Dhlberg y Peter Moss, Eds.). London & New York: Routledge.
- Sfard, A., y Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Sheridan, S. (2002). Words and Things: Some Feminist Debates on Culture and Materialism. *Australian Feminist Studies*, 17(37), 23-30.  
<https://doi.org/10.1080/08164640220123425>
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí?. *Educação y Sociedade*, 23(79), 85-123.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22.
- Sleeter, C. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947-1957.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.003>
- Sleeter, C. E. (1995). An analysis of the critiques of multicultural education. En J. A. Banks y C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 81-94). New York: Macmillan.
- Souza, E. C. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 41-56.
- Sparkes, A. C., y Smith, A. (2008). Narrative Constructionist Inquiry. En J. A. Holstein y J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of Constructionist Research*

- (pp. 295-314). New York: The Guilford Press.
- Spindler, G., y Spindler, L. (1993). *The American Cultural Dialogue and Its Transmission*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno?. *Orbis Tertius*, 3(6), 175-235.
- Spivak, G. C. (2012). *Outside in the Teaching Machine*. New York: Routledge.
- Springgay, S. (2010). Knitting as an aesthetic of civic engagement: Re-conceptualizing feminist pedagogy through touch. *Feminist Teacher*, 20(2), 111-123.
- St. Pierre, E. A. (1996). The responsibilities of readers: Toward an ethics of responses. *Qualitative Sociology*, 19(4), 533-538. <https://doi.org/10.1007/bf02393376>
- St. Pierre, E. A. (1997a). Circling the Text: Nomadic Writing Practices. *Qualitative Inquiry*, 3(4), 403-417. <https://doi.org/doi:10.1177/107780049700300403>
- St. Pierre, E. A. (1997b). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/095183997237278>
- St. Pierre, E. A. (1997c). Nomadic inquiry in the smooth spaces of the field: A preface. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(3), 365-383. <https://doi.org/10.1080/095183997237179>
- St. Pierre, E. A. (2000). The Call for Intelligibility in Postmodern Educational Research. *Educational Researcher*, 29(5), 25-28. <https://doi.org/doi:10.3102/0013189X029005025>
- St. Pierre, E. A. (2009). Afterword: Decentering voice in qualitative inquiry. En A. Y. Jackson y L. A. Mazzei (Eds.), *Voice in qualitative inquiry: challenging conventional, interpretative, and critical conceptions in qualitative research* (pp. 221-236). New York:

Routledge.

- St. Pierre, E. A. (2011). Post-Qualitative Research: The Critique and the Coming After. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 627-644). London: SAGE.
- St. Pierre, E. A. (2013). The posts continue: becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 646-657.  
<https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788754>
- St. Pierre, E. A. (2017). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603-608.  
<https://doi.org/10.1177/1077800417734567>
- St. Pierre, E. A., Jackson, A. Y., y Mazzei, L. A. (2016). New Empiricisms and New Materialisms. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 99-110.  
<https://doi.org/doi:10.1177/1532708616638694>
- Stengers, I. (2008). Experimenting with Refrains: Subjectivity and the Challenge of Escaping Modern Dualism. *Subjectivity*, 22(1), 38-59.  
<https://doi.org/10.1057/sub.2008.6>
- Suominen, A., Kallio-Tavin, M., y Hernández, F. (2018). Art-Based Research Traditions and Orientations in Europe. En Patricia Leavy (Ed.), *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 101-120). New York: The Guilford Publications.
- Swope, K., y Miner, B. (2000). *Failing Our Kids: Why the Testing Craze Won't Fix Our Schools*. Milwaukee: Rethinking Schools.
- Taguchi, H. L., y St. Pierre, E. A. (2017). Using Concept as Method in Educational and Social Science Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 643-648.  
<https://doi.org/10.1177/1077800417732634>
- Taylor, S. (2011). Beasts of Burden: Disability Studies and Animal Rights. *Qui Parle: Critical Humanities and*

- Social Sciences*, 19(2), 191-222.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Propuesta Educativa. FLACSO*, 45.
- Thomas, S. U. E. (2003). «The Trouble with Our Schools»: A media construction of public discourses on Queensland schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 19-33.  
<https://doi.org/10.1080/0159630030303030>
- Tiana, A. (2016). El papel de la cultura escolar en los procesos de reforma educativa. Recuperado de <https://politikon.es/2016/07/06/el-papel-de-la-cultura-escolar-en-los-procesos-de-reforma-educativa/>
- Torres, A. (2000). Sujetos y subjetividad en la educación popular. *Pedagogía y saberes*, 15, 5-14.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 86-103.
- Tyack, D., y Tobin, W. (1994). The ``grammar" of schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.  
<https://doi.org/10.3102 / 00028312031003453>
- Valcárcel, A. (2009). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra PUV.
- Van der Tuin, I. (2009). 'JUMPING GENERATIONS'. *Australian Feminist Studies*, 24(59), 17-31.  
<https://doi.org/10.1080/08164640802645166>
- Van Der Tuin, I. (2011). "A Different Starting Point, a Different Metaphysics": Reading Bergson and Barad Diffractionally. *Hypatia*, 26(1), 22-42.  
<https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01114.x>
- van der Tuin, I., y Dolphijn, R. (2010). The Transversality of New Materialism. *Women: A Cultural Review*, 21(2), 153-171.



- <https://doi.org/10.1080/09574042.2010.488377>
- Vidiella, J. (2017, septiembre). *Desbordar la Universidad*. Presentado en VI Jornadas sobre la relación pedagógica en la universidad, Barcelona.
- Vilela, A. (1993). Salimos a la calle a reivindicar algo que es nuestro. *Libertad Siete*, 4, 20.
- Walsh, C. (ed. ). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Vol. I). Ecuador: Abya-yala.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 509-526. <https://doi.org/10.1080/13540600600832213>
- Weber, S., y Mitchell, C. (1995). "That's funny, you don't look like a teacher". London: Falmer.
- Weiss, G. (1999). *Body images*. New York: Routledge.
- Witting, M. (2006). *El pensamiento heterosexual*. Madrid: Egales.
- Wolcott, H. F. (1994). On seeking – and rejecting – validity in qualitative research. En H. F. Wolcott (Ed.), *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation* (pp. 337-371). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yang, J. L., Coleman, K., Das, M., y Hawkins, N. (2015). Integrated career development learning and ePortfolios: Improving student self-efficacy in employability skills in an undergraduate science course. *International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 22(1), 1-17.
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1544-1552.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.004>

Zeichner, K., y Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 613-621. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00017-8)

Zourabichvili, F. (1997, marzo). *Qu'est-ce qu'un devenir, pour Gilles Deleuze?*. Horlieu (Lyon). Recuperado de <http://reflexionesmarginales.com/3.0/que-es-un-devenir-para-gilles-deleuze/>

Zourabichvili, F. (2007). *El vocabulario de Deleuze*. (Victor Goldstein, Trad.). Buenos Aires: Atauel.

Zubizarreta, J. (2009). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning*. San Francisco: John Wiley y Sons.

