



Comunidad y Autogestión: una mirada poscualitativa en el aprender con estudiantes de Artes y pedagogía

Community and Self-management: a post-qualitative perspective at learning with arts and pedagogy students

Felipe Nicolás Sáez González

Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile)

ORCID 0000-0003-4153-0019 

saezgon@gmail.com

Recibido: 24 de mayo de 2021

Aceptado: 30 de julio de 2021

Resumen: Este artículo muestra parte de los procesos y resultados de un proyecto de investigación que explora cómo aprenden las(os) estudiantes universitarios cuando participan de comunidades autogestionadas, que se desarrollan de manera paralela al contexto curricular que se encuentran cursando. Se trata de jóvenes en procesos de formación inicial de profesores y artistas, de dos universidades latinoamericanas y una europea. Específicamente en este artículo nos centramos en el estudio de las narrativas de cuatro estudiantes chilenas(os) que durante dos años participaron de una organización estudiantil que promueve instancias de aprendizaje informal mediante talleres gratuitos, dirigidos tanto a la comunidad estudiantil como su entorno social.

En primera instancia abordaremos brevemente el enfoque ontoepistemológico desde el cual nos situamos. Posteriormente, daremos cuenta de los conceptos, sentidos y procedimientos que nos han permitido generar con las(os) participantes, una aproximación no representacional hacia sus relatos y hacia las características de los contextos comunitarios en los que se desenvuelven. Considerando los aportes metodológicos implicados en la etnografía virtual, la propuesta logra discutir colaborativamente los sentidos generados en las entrevistas, mediante la articulación de grupos de diálogos, conformados por los participantes de los distintos países involucrados.

Finalmente se expone cómo los vínculos humanos y no-humanos referidos en tales relatos, nos invitan a repensar las nociones de lo comunitario, en contextos de aprendizaje informal y sus posibles aportes a los procesos formativos de las(os) participantes.

Palabras clave: investigación poscualitativa autogestión; comunidad; teacher education; aprendizaje informal; educación artística.

Abstract: This article shows part of processes and results of a research project that explores what and how university students learn when they participate in self-managed communities, which are developed in parallel to the current curricular context. These are young people in process of initial training of teachers

and artists, of two Latin American universities and one European. Specifically, we focus on the study of the narratives of four Chilean students who participated in a student organization for two years that promotes instances of informal learning through free workshops, aimed at both the student community and the social environment.

In the first instance we will briefly address the ontoepistemological approach from which we are located. Later we will give an account of the concepts, meanings and procedures that have allowed us to generate with the participants, a non-representational approach towards their stories and towards the characteristics of the community contexts in which they operate. Considering the methodological contributions involved in virtual ethnography, the proposal manages to discuss collaboratively the senses generated within the interviews, through the articulation of groups of dialogues, formed by the participants of the different countries involved.

Finally, it is exposed how the human and non-human links referred to in such stories invite us to rethink the notions of the community, in informal learning contexts and their possible contributions to the formative processes of the participants.

Keywords: post-cualitative research, learning, self-management, community, initial training, art education.

* * * * *

1. Introducción

11 de octubre de 2019. Decenas de estudiantes secundarios saltan torniquetes en las estaciones del Metro de Santiago (Chile) evadiendo el pago del servicio de transporte público, con el fin de protestar por el aumento de 30 pesos chilenos en los pasajes. Dos semanas después 1,2 millones de personas toman las calles del centro de la capital en la marcha más grande de Chile (Navarro y Tromben, 2019). Todas estas personas tenían un cuerpo (en) común: más de 19.800 horas sentadas en esas sillas, encarnando los procesos de domesticación escolar mediante los cuales la herencia educativa neoliberal del Chile Post-Pinochet ha negado sus cuerpos (y los de todo el país), constriñendo y limitando sistemáticamente su accionar (Calvo, 2004, 2015 citado en Donoso, 2017, p.164).

Nuestro sistema de formación inicial de profesoras en Chile, no ha logrado revertir de manera significativa dicha herencia. Más bien ha seguido la tendencia latinoamericana (Elacqua et al., 2018; Vaillant, 2019) de una formación universitaria que fomenta la reproducción o apropiación de información preestablecida. A partir de metodologías de carácter transmisivo y verticalista, alejadas de las subjetividades y afectos de las estudiantes, disocia aquello que se enseña de los contextos desde donde los saberes emergen y cobran sentido (Pozo, 2017; Bächler & Pozo, 2016). Bajo este escenario, los sistemas de formación inicial de profesoras¹ tienden a dejar intactas las creencias y prácticas en torno al aprendizaje que las estudiantes adquieren en su etapa escolar, las que posteriormente son reforzadas por las exigencias institucionales presentes en su labor profesional (García y Sebastián, 2011; Martínez, Oliva y del Pozo, 2015; Montecinos, 2014; Vaillant, 2019; Vezub, 2016E).

¹¹ A nivel latinoamericano “La evidencia que dejan los estudios, investigaciones e informes examinada a lo largo de estos últimos años, tanto para los países de la OCDE como para América Latina, es que la formación inicial ha tenido resultados más bien mediocres, a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas” (Vaillant, 2019, p.9).

No obstante, lo anterior, de manera paralela a los espacios educativos formales, las personas aprenden autónoma, espontánea y colaborativamente en espacios informales asociados a la vida cotidiana (Rodríguez, 2017; Illera, 2018). Para Trilla (1998, citado en Huerta, 2017) la emergencia de este tipo de aprendizajes ha surgido en respuesta a demandas sociales no cubiertas por los espacios formativos formales. Según Thomas & Brown (2011) las dificultades de la educación formal, tienden a desaparecer en las denominadas formas de aprendizaje informal: instancias formativas interactivas, que emergen de forma no jerárquica, que se sustentan desde la conjunción de voluntades e intereses de las propias aprendices. En este tipo de contextos, los objetivos de aprendizaje tienden a estar integrados a las necesidades, afectos y entornos de las participantes (Pozo, 2017) y se desarrollan “en contraposición con las formas tradicionales centradas en la enseñanza y confinadas en los medios formales de aprendizaje” (Escofet, 2011, p.1182). Más aún, las estructuras institucionales formales no estarían preparadas para sostener la envergadura de este tipo de aprendizajes (Vadeboncoeur, 2006).

Por otro lado, las instancias formativas informales son parte fundamental del aprendizaje y pensamiento de docentes en formación (Tenti, 2010 citado en Bosco, 2019) y de docentes en ejercicio (Kyndt, Gijbels, Grosemans & Donche, 2016; Vangrieken, Meredith, Packer, & Kyndt, 2017), ya que se articulan a partir de sus pasiones, ideales, esperanzas y visiones, favoreciendo sus oportunidades de generar prácticas colaborativas en sus espacios laborales.

En el ámbito juvenil, y específicamente en el aprendizaje de las Artes, este tipo de aprendizaje basado en relaciones de confianza, se desarrolla fuertemente en lugares denominados espacios juveniles informales, en donde las jóvenes pueden desenvolverse más genuinamente y con mayor autonomía (Soler Maso, Trilla, Jiménez-Morales, & Úcar, 2017; Poyntz et al., 2019). Podemos decir que se trata de comunidades autogestionadas, ya que implican “la asunción directa por parte de un conjunto de personas —sin intermediarios ni sectores especializados— de la elaboración y de la toma de decisiones en un territorio —fábrica, comuna, país, etc.— dado.” (Hudson, 2010, p.582).

Considerando estos antecedentes, en el presente artículo daré a conocer, desde un enfoque postcualitativo (Mazzei, 2016; St. Pierre, 2013, 2014, 2017, 2018, 2019), los avances en la comprensión del aprender de un grupo de jóvenes que participaron durante 2 años de una comunidad autogestionada de estudiantes que fomenta instancias de aprendizaje informal. Dicha iniciativa se desarrolló ininterrumpidamente entre los años 2009 y 2019, en una universidad de Chile.

Los avances que aquí presento están en el marco de una investigación postdoctoral desarrollada entre los años 2018-2020, en el marco del grupo de investigación ESBRINA (Subjetividades, visualidades y entornos de aprendizaje contemporáneos 2014 SGR 632) de la Universidad de Barcelona y en colaboración con jóvenes vinculadas a prácticas autogestivas. La propuesta denominada “Aprender en contextos extracurriculares de formación inicial de artistas/profesoras(es): una propuesta internacional de indagación colaborativa en la construcción de narrativas de aprendizaje.”

En primera instancia daré cuenta a grandes rasgos de los conceptos, sentidos y procedimientos que nos han permitido experimentar una investigación, desde la perspectiva postcualitativa (marco teórico y marco empírico). Esto nos permitirá exponer finalmente, cómo una aproximación

*no representacional*² hacia los vínculos humanos y *no-humanos* referidos en las narrativas de las participantes, nos invita a repensar lo comunitario, en el aprender informal de estudiantes en proceso iniciales de formación de profesoras y artistas.

Es preciso señalar también que la propuesta de investigación asociada a este artículo, es impulsada desde el interés de una de las comunidades implicadas en esta investigación, hacia la exploración de aquellos procesos creativos, políticos, autogestivos y formativos que han experimentado a lo largo de su participación en este y/o en otros espacios comunitarios. Tal interés ha favorecido, en el transcurso de sus 11 años de funcionamiento, la generación de diversas instancias investigativas por parte sus integrantes, las que se han concretado a través de 7 investigaciones (6 finalizadas y 3 en curso) asociadas a trabajos finales de título e investigaciones académicas. El responsable de la investigación asociada al presente artículo y autor del mismo, es miembro fundador de dicha organización, y fue académico en la universidad desde donde emerge la misma.

2. Marco teórico: El Giro Post

Actualmente es habitual encontrar prácticas de investigación cualitativa mediante las cuales las investigadoras construyen textos (notas de campo, transcripciones, etc.), es decir, interpretaciones acumuladas de interpretaciones (Geertz, 1973 en St. Pierre 2013), que luego se administran, manipulan e interpretan como si fueran datos brutos, (etiquetas, jerarquías, categorías, conteo de palabras, etc.). Estas prácticas de investigación cualitativa convencional basadas en una perspectiva humanista,

(...) proyecta un sujeto que se supone tiene una voz auténtica y genuina. Esa voz y las acciones de ese sujeto son las que posibilitan (se supone) realizar descripciones transparentes de las experiencias vividas, al tiempo que se asume la creencia de que los métodos que facilitan esas descripciones pueden acercarnos a la verdad de la experiencia de los sujetos (Hernández, 2019, p.27).

Bajo esta tendencia es habitual que una investigación cualitativa convencional intente comprender aquellos fenómenos que pretende describir o develar, mediante diversos métodos disponibles, a partir de los cuales producen antecedentes lingüístico que se analizan, sin considerar el contexto material desde el cual el lenguaje emerge (Freitas, 2015). Al respecto Lisa Mazzei (2016) señala que dichos enfoques convencionales depositan su rigurosidad en el registro fidedigno de una voz, que debe ser adecuadamente presenciada, grabada y transcrita, confiando en que dicha voz -supuestamente- estable, auténtica y autorreflexiva proviene de un individuo capaz de dar cuenta de su conciencia y su experiencia en torno a un espacio y tiempo particular.

² La tendencia representacional del lenguaje, es impulsada por la influencia de la teoría representacional o computacional de la mente de la tradición cognitiva, que entiende la cognición desde la herencia del dualismo cartesiano, es decir, como procesamiento de información abordada desde la manipulación de símbolos (computación simbólica). Esto implica la separación entre sujeto y objeto, es decir, el sujeto se vincula con una realidad objetiva externa a él por medio de la información que circula desde los órganos de los sentidos hasta el cerebro, en donde se articula como un todo con significado. Este enfoque, que supone una direccionalidad del conocer “desde el exterior hacia el interior”, da cuenta de la idea de nuestra mente separada del mundo. (Varela, 2000)

Como menciona St. Pierre (2016) la investigación educativa ha pagado un alto costo por sostener su *jerarquía científica* (por ejemplo, ciencias sociales positivistas, interpretativas y críticas). El apego a los métodos, instrumentos, procedimientos preestablecidos a fin de concretar sus aspiraciones hegemónicas ha limitado las oportunidades de que *algo nuevo* pueda aparecer. Para Jackson & Mazzei (2017) el sentido de la investigación que propone el giro postcualitativo, invita a romper con los hábitos antes señalados. Las autoras proponen abordar los fenómenos sociales, prescindiendo de aquella noción de *verdad* desde la cual se ha pretendido *comprender* el sentido de los *hechos* asociados al interés investigativo, a partir de recorridos preestablecidos y adaptados a la confirmación de teorías naturalizadas.

2.1. La experimentación

La investigación postcualitativa (St. Pierre, 2018) nos invita a explorar, desde la experimentación -en lugar de la interpretación- un mundo que no es posible de reconocer mediante metodologías preestablecidas, que se basan en aquello que ya se sabe, bajo categorías existentes y desde la ilusión del sentido común. De acuerdo a esta posición, no podemos acceder a esta forma de abordar la investigación, preguntándonos por aquello que *está pasando* o por aquello que *sucedió* en torno a un fenómeno específico. Más bien se trata de generar nuevas formas de preguntar para acceder a otras posibilidades de vivir la vida: reconocer los procesos de aquellas circunstancias que aún no podemos describir porque están en tránsito hacia territorios insospechados.

Es necesario distinguir que se trata de procesos de experimentación vitalistas (Antonelli, 2013) que nos permiten aproximarnos a prácticas de desubjetivación, desde la perspectiva de Deleuze: esto implicaría la conexión de nuestra subjetividad con seres, espacios, circunstancias que permitan abrirnos hacia caminos novedosos que promuevan el devenir. Consiste en una apertura del sujeto³, no sólo a la transformación de las instituciones y sus poderes, sino que además a la transformación de cada cual desde el cuidado y la prudencia (Deleuze y Parnet, 1996, citado en Antonelli, 2013). Estos procesos, lejos de pretender un estado final, un objetivo preestablecido, buscan desarticular (desestratificar) aquellas herencias culturales que estratifican nuestras formas de habitar el mundo.

Así, esta forma de aproximarse a la investigación nos permite habitar en la incomodidad de aquellos problemas, que no podríamos distinguir si no fuere porque nos afectan en lo profundo de nuestras vidas. Se trata entonces, de emprender procesos investigativos que, lejos de impulsar preguntas delimitadas por lo que ya conocemos, buscan la emergencia de *lo nuevo*⁴ a partir la exploración de condiciones que favorecen la emergencia de lo aún no ha sido pensado (St. Pierre, 2013).

2.2. La voz sin sujeto, como devenir, como enredo

La reconceptualización de la voz que ha impulsado el enfoque postcualitativo a partir de la perspectiva de Deleuze y Guattari, ha estado fuertemente influenciada por la mirada post-

3 Del francés “sujet” en su acepción deleuziana que implican “mecanismos que sujetan al hombre en el sentido de atarlo o encerrarlo.” (Antonelli 2013, p.98)

4 El descriptor *nuevo* no necesariamente anuncia algo nuevo, sino que sirve para dar cuenta de que existe la voluntad para tratar de pensar de manera diferente (St. Pierre, Jackson & Mazzei, 2016).

humanista (de Freitas, 2015; Hernández, 2019; ; Mayes, 2019; Mazzei, 2016; Mazzei & Smithers, 2020; St. Pierre, 2017).

Esto ha permitido generar narrativas en las que es posible delimitar la autoría de una voz como eventos performativos y materiales que surgen desde una relacionalidad radical (Barad 2003) entre cuerpos, materia, espacios, textos, teorías, afectos. Así, uno de los desafíos que la investigación educativa tiene desde esta perspectiva, es el de considerar al mundo material (sillas, juguetes, agua, cajas, etc.) y al mundo humano como igualmente importantes y mutuamente afectados dadas su capacidad de agenciamientos. Distanciándose de la idea de un hombre intencional (humanismo clásico) o los poderes discursivos del lenguaje (postestructuralismo), Karen Barad (2007, citado en Lenz Taguchi, 2017) nos invita a reconsiderar al entorno material en las prácticas del *conocer*. Desde esta mirada, y en coherencia con la perspectiva *enactiva* del neurobiólogo Francisco Varela (2000):

Barad propone el uso del neologismo intra-acción como alternativa a la interacción, puesto que en la interacción el sujeto y el objeto existen como entidades fijas con límites y márgenes pre-existentes definidos. La intra-acción sugiere que los límites emergen en la relación y no son fijos, si no que se van haciendo y re-haciendo en la historia de lo que Francisco Varela llama la historia del acoplamiento entre el cuerpo y su ambiente. En consecuencia, la propuesta de Barad es relacional, y nos invita a pensar que los cuerpos, los discursos, las sillas, la economía, la política, la geología, las emociones, las bacterias son entanglements o marañas tempo-espaciales, donde la unidad ontológica es el fenómeno (Donoso 2017, p.163-164).

El cuerpo posthumanista existe, entonces, dentro de una red compleja de fuerzas humanas y no humanas en el que todas las cosas, todos los individuos, todas las historias se reclaman en un territorio enredado de conexión (Mazzei, 2016,2020). En este sentido, la voz deja de ser una cosa y se constituye en una expresión del ser en tanto devenir: la voz ontológica aparece -sin sujeto pre-establecido- como una actuación de fuerzas, acoplamientos y conexiones de diferentes cuerpos, lugares, espacios, materias, tiempos, etc.

2.3. La escritura como método

En consideración de lo anterior, entendemos que el lenguaje está en el mismo territorio ontológico que un caballo galopando, el color rojo, una representación de un pájaro, el concepto de justicia y las cinco de la tarde (Deleuze, 1986/1988, citado en St. Pierre, 2017). Esto implica reconocer a la escritura como una práctica empírica que ofrece una filiación alternativa a la que históricamente ha tenido la investigación educativa (la Filosofía, la literatura, y más recientemente a las ciencias sociales) (St. Pierre, 2017). De acuerdo a esto, si consideramos seriamente que no hay un *hacedor individual* detrás de la acción (St. Pierre, Jackson, & Mazzei, 2016), pero que el *hacedor* se produce por o junto a la escritura, entonces la labor metodológica no está completamente bajo nuestro control y debe ser constantemente repensada en cada especificidad, de acuerdo a las características del respectivo proceso. ¿Cómo podemos acoger, entonces, la invitación del enfoque postcualitativo a esquivar la tendencia neo-positivista de la investigación cualitativa convencional (St. Pierre, 2017), a fin de evitar la división jerárquica del campo del conocimiento por medio del lenguaje: división mundo-realidad/representación-escritura/subjetividad-autor?

3. Marco empírico

El presente artículo se constituye desde la *generación* colaborativa de *sentidos*, que hicimos emerger junto a las participantes en los distintos momentos de la investigación. Es necesario aclarar que la noción de *sentido* aquí referida, no se reduce a la vieja dualidad que divide el mundo material de las palabras que supuestamente lo representan. Más bien apelamos a aquello que, si bien está presente en el lenguaje, excede el significado proposicional del mismo y se resiste a las normativas de la representación (Deleuze, 2004 citado en MacLure, 2013).

A continuación expondremos un avance del marco empírico de la investigación en cuestión, para posteriormente presentar los antecedentes narrativos que se consideraron para provocar la escritura de este artículo.

3.1. Las participantes

El grupo total de participantes se conformó a partir de conversaciones con jóvenes que conocían a otras(os) jóvenes, en su mayoría estudiantes de Artes Visuales. Participaron de este proceso 13 mujeres y 14 hombres (ninguna de las cuales manifestó explícitamente su disidencia con esta clasificación de género). Del Total de participantes, 14 provienen de Chile, 9 de Colombia y 5 de España.

3.2. Comunidades autogestionadas

Así mismo participaron de esta investigación integrantes de 7 comunidades autogestionadas en Chile conformadas en contexto universitario; 2 de Colombia (ambas conformadas en contexto universitario) y 3 de España (una de las cuales se conforma en contexto universitario y dos en contexto de organizaciones vecinales urbanas).

3.3. Las voces

Los contextos materiales y dialógicos que a continuación se mencionan constituyen parte de marco experiencial que ha permitido la escritura del presente artículo. No obstante lo anterior, se trata de un proceso aún en desarrollo por lo que no será considerado directamente en la discusión.

Las narrativas de las participantes surgieron en tres *momentos* distintos que se describen a continuación.

Primer momento: previo envío de consentimiento informado, se sostuvieron conversaciones orales (entrevistas semi-estructuradas y grupos focales) presenciales y virtuales con los participantes. Se les invitó a compartir relatos en torno a aquellas experiencias que, a lo largo de sus trayectorias de vida, se vinculaban a prácticas de autogestión. Así mismo se les propuso abordar su participación en comunidades autogestionadas al momento de la entrevista.

En el transcurso de tales conversaciones surge el interés de algunas participantes, en conocer de manera directa prácticas de comunidades autogestionadas de culturas y territorios distintos a los propios. Fue así como hicimos emerger una segunda instancia conversacional (segundo

momento), cuya ejecución y registro fue autorizado por todas las participantes, a través de un nuevo consentimiento informado.

Segundo momento: contempló la socialización -por medio de una carpeta virtual- de la mayor parte de los registros de audio generadas a partir de las conversaciones desarrolladas durante el *primer momento* de la investigación. Luego de lo anterior y teniendo como referencia antecedentes de etnografía virtual (Lugosi & Quinton, 2018), se conformaron 9 grupos “Whatsapp” de conversación virtual, cada uno integrado por (dos o más) participantes de distintos países. De la totalidad de grupos conformados, 5 sostuvieron contacto semanal o quincenal por más de 2 meses. Las conversaciones implicaban relatos asociados a sus experiencias cotidianas mediante distintos recursos mediales (intercambio de archivos de audio, texto, imágenes y videos).

Tercer momento: Finalmente estas últimas instancias de conversación derivaron en 4 encuentros por videoconferencia en las que participaron un promedio de 8 personas por evento.

En el transcurso de el segundo y tercer momento las conversaciones generadas devinieron una serie de encuentros e intercambios artísticos (exposiciones, workshop, ferias gráficas, residencias) entre las participantes de las comunidades de los distintos países. Varias de las participantes actualmente forman parte de la Red transfronteriza de Arte, Educación y Autogestión, la cual se conformó en dicho contexto.

3.4. La comunidad implicada: Talleres Rizoma

En lo que respecta específicamente a los avances que se presentan en este artículo, se ha considerado abordar entrevistas realizadas en Chile a 3 estudiantes de Pedagogía en Artes Visuales. Se trata de jóvenes que participaron durante 2 años consecutivos de una comunidad autogestionada, que se desarrolla en las dependencias de la universidad en donde dichas jóvenes estudiaban.

La comunidad autogestionada en cuestión, denominada por sus propias integrantes como *Talleres Rizoma*, se constituyó a partir de las destrezas, conocimientos, e inquietudes, que tanto estudiantes como integrantes del entorno social comparten voluntariamente a través de talleres. Se trata de una organización que promueve gratuitamente instancias formativas (*talleres*) abiertas a la comunidad, en diversos ámbitos del conocimiento (artes, deportes, danza, auto-cuidado, idiomas, etc.). Estas actividades se desarrollan de manera autónoma y paralela al currículum institucional. Con más de 250 talleres realizados a lo largo de sus 11 años de funcionamiento (en su mayoría de carácter semestral), esta organización ha estado implicada en la emergencia de diversas comunidades autogestionadas que se desenvuelven en el espacio social. La organización ha sido liderada por distintas generaciones de estudiantes de pedagogía en Artes Visuales y se desarrolla de manera ininterrumpida desde el año 2009 (Albornoz, 2011; Arriagada, 2012; Garrido y Rötger, 2020; Navarrete, 2011; Sáez-González et al., 2014; Santoro, 2019).

Con más de 250 talleres de carácter semestral realizados a lo largo de sus 11 años de funcionamiento, esta organización ha favorecido la emergencia de otras comunidades autogestionadas estudiantiles, que forman parte del conjunto de comunidades vinculadas a esta investigación.

Las 3 participantes involucradas en este artículo asistieron a uno de los 12 talleres semanales que se desarrollaron durante el semestre. Cada una asistió a uno de los siguientes talleres: Grabado, Comics y Fieltro. El número de participantes de los Talleres Rizoma, durante el período en que las entrevistadas se vincularon con dicha comunidad, fluctuó entre 60 y 80 personas por semestre, con un promedio de 8 participantes por taller.

Desde enfoque ético-onto-epistemológico que guía esta investigación, nos permitimos pensar en la práctica de la entrevista como un *artefacto de investigación*, considerando que las voces implicadas no le pertenecen a un sujeto específico, ni constituyen “datos” a ser analizados en coherencia con uno o más métodos disponibles en la literatura de la investigación cualitativa convencional. Más bien las hacemos emerger en el enmarañamiento de los vínculos humanos y no humanos en el cual estamos enredadas investigadoras y participantes de esta investigación (Jackson & Mazzei, 2017).

4. Discusión

A continuación daremos cuenta, de un proceso de reconceptualización de las voces de las participantes. Esto implicó resistirnos a comprender nuestras propias autorías desde los supuestos del humanismo (Mayes, 2019; Mazzei, 2016; Jackson & Mazzei, 2017). Tuvimos entonces que evitar concebir las voces desde de la capacidad racional de las participantes, esto es: en tanto seres humanos conscientes de sí mismas y coherentes (Mazzei 2016); que habitan un “yo” homuncular (Varela 2000), y pre-establecido (Agamben, 2011); que interactúan con otros individuos y con el entorno (Mayes, 2019); que son capaces de dar cuenta genuinamente de sus experiencias a través del lenguaje, en tanto representación (St. Pierre, 2013, 2017; de Freitas, 2015).

En síntesis, nos resistimos a develar, por medio de concienzudos métodos, una verdad que calzara con nuestras expectativas (Jackson & Mazzei, 2017).

4.1. Aprendizaje, cuerpo y materia

No sé porque ya no es como aprender la técnica, no es como estar ahí sentado aprendiendo algo, sino que es como querer aportarle algo al otro. Porque uno no es el que está a cargo del taller. Uno es el que está aprendiendo (Magdalena, alumna del Taller de Fieltro).

Nos es relevante destacar la referencia que Magdalena hace en torno a una postura corporal específica (*sentada*) que emerge desde el vínculo que tiene con un objeto (*silla*) y que relaciona con una manera pasiva de vincularse con un saber específico (*técnica*). Entendemos por tanto que dicha articulación (*cuerpo-objeto-saber*) impulsa a la estudiante a generar una narrativa, en la que escenifica cómo se recuerda así misma, encarnando en tales circunstancias la experiencia formativa.

Aprender la técnica, estar ahí sentado aprendiendo algo, nos aproxima hacia un tipo de disposición (espacial-temporal-corporal) que promueven los programas formativos tradicionales: vincularse con el *conocimiento* desde una mirada computacional de la mente como algo inerte, pre-establecido, dissociado de su contexto de origen. Tal y como se trataran de “datos” que están “ahí afuera”(Varela, 2000, St. Pierre 2013) esperando ser “incorporados”, reproducidos y controlados de acuerdo a aquellos *logros* prescritos en los programas de estudio (García,

Sebastián, 2011); y el rol pasivo que estos adquieren desde los esquemas culturales propios del sistema escolar (Bächler & Pozo, 2016). En reemplazo de dicho hábito, Magdalena alude a una acción que la vincula con otro cuerpo (*querer aportarle algo al otro*). Así mismo tal acción la menciona a continuación (y quizás como consecuencia) de una diferenciación que hace frente al *lugar de poder* habitual de quien propone un espacio de aprendizaje, en un contexto formativo tradicional (*Uno no es el que está a cargo del taller*).

4.2. Contenidos como dispositivos vinculantes

Consideramos que es a partir de la diferenciación antes mencionada -generada por las características humanas y no humanas de esta *puesta en escena*- que la estudiante confirma su condición activa de aprendiz (*Uno es el que está aprendiendo*). El énfasis del relato no está, entonces, en los *contenidos* del taller, ni en una noción de aprendizaje propios de la enseñanza instruccional. Los contenidos emergen como uno de los distintos dispositivos, que permiten hacer visible la novedad en la misma praxis narrativa: el impulso por abordar en sus relatos, aquellos movimientos enmarañados que propician los vínculos y las aperturas al asombro, frente a esta trama horizontal de relaciones intra-actuales:

Vamos comunicando y vamos trabajando en conjunto lo que ya sabemos. Eso igual siento que es interesante, porque se logró algo que, no sé si ella lo habrá pensado [refiriéndose a la tallerista], pero es algo que generó más comunicación en el taller (Magdalena).

Los contenidos involucrados en el taller están implícito -y sólo cobran valor- en el movimiento colaborativo mencionado en las narrativas (*Vamos comunicando y vamos trabajando en conjunto*). Consideramos que esta *textura* compuesta por elementos y acciones de límites difusos, nos hace dudar de la -supuesta- intencionalidad de la tallerista (*no sé si ella lo habrá pensado*) de generar la cohesión comunicativa que referencia Magdalena (*es algo que generó más comunicación en el taller*). Así mismo, esa duda en torno a tal intencionalidad, nos guía hacia lo que, según Giorgio Agamben (citado en Saidel, 2013), constituye a un ser colectivo: aquello que aún no es posible de determinar ni definir (exploraremos en detalle esta idea más adelante).

Se dio de una forma más acogedora: era como entre colegas, más que entre personas que iban a aprender algo. Eso intento explicar, que dentro del taller eran varios dibujantes que estaban mejorando sus técnicas, más que personas que sólo iban a aprender comics en el taller de dibujo. Entonces eso ya hacía sentir el lugar más acogedor (Gadiel, Alumno del Taller de Grabado).

Aquí nos interesa distinguir cómo las narraciones hacen emerger una fuerte relación entre la *forma más acogedora* en que el taller se da y una descripción en la que se entrelazan unos objetos, un espacio físico específico (*lugar; dentro del taller; comparte aquí; acá somos*) y unos cuerpos que dialogan, a partir de la puesta en práctica de dominios técnicos comunes (*varios dibujantes*). Así mismo, notamos nuevamente una diferenciación entre la experiencia descrita el *mero acto de aprender comics*. Esta diferencia (similar a las anteriormente señaladas) nos invita a reconocer la descripción de la situación de aprendizaje, como un evento implicado en la co-determinación de aquellas presencias (humanas y *no humanas*) que gatillan un mundo. Se trataría en este caso, de un mundo distinto (y quizás más complejo) de aquello que Gadiel identifica como el habitualmente experienciado desde el formato educativo tradicional. Se nos presenta así una

escenificación de la experiencia relatada, que nos invita a diferenciarla de la práctica solitaria (del dibujar comics), como de lo experimentado en espacios de aprendizaje, centrados en el logro y control de contenidos.

4.3. Otra comunidad

No se discriminaba a nadie en ese sentido, o sea, si llegaba alguien nuevo, no se le trataba como alguien que no había estado antes, si no que si es alguien nuevo, únete a nosotros, comparte aquí, y acá. Somos todos iguales en ese sentido, o sea no hay nadie que esté, nadie que estaba apartado del grupo, aunque hubiese llegado a su primera clase o aunque hubiese estado todo el tiempo. Se generó como una relación de..., bueno, de acogida, como un grupo (Diego, Alumno del Taller de Comics).

La noción de *igualdad* la distinguimos en el relato de Diego, no como un principio premeditado por el colectivo, sino como lo que deviene del habitar un mismo espacio desde la práctica de una disciplina común. Dicha disciplina, la comprendemos no como un objeto de dominio o de competitividad, sino como un saber que remite a las singularidades de sus practicantes. Así, la puesta en común de dicha práctica se transforma, deja de tener relevancia en sí misma, tiende a abandonar su condición de dispositivo⁵ de colonización. Desde esta mirada el *acá somos todos iguales en ese sentido*, nos impulsa a considerar una condición dada por los vínculos específicos entre el *lugar*, *los objetos*, la *técnica* y *los cuerpos en acción*. Consideramos que esto desplaza la herencia de la cultura formativa tradicional: la *antigüedad* o el *dominio técnico* como antecedente que faculta jerarquía y promueve discriminación (*aunque hubiese llegado a su primera clase o aunque hubiese estado todo el tiempo*).

Nos inclinamos a pensar en una forma de concebir lo relacional desde el enfoque propuesto por las *nuevas ontologías de lo común* (Saidel, 2013). Estas surgen de la deconstrucción de la filosofía política moderna, considerando el contexto de los totalitarismos del siglo pasado y sus respectivas prácticas de aniquilamiento del *Otro*: el *estar-en-común* deja de sostenerse a partir el consenso racional de las miembros de una comunidad específica.

Lo común se da ontológicamente en el plano de la ex-sistencia o de la ex-posición recíproca que impide cerrarse sobre sí mismos a los sujetos y a la comunidad y soldar una identidad definitiva. La comunidad tampoco necesita darse instituciones que medien dialécticamente su relación con los sujetos: se suspende así la dialéctica individuo-comunidad propia de liberalismos y comunitarismos (...) En este sentido, pasaba de la deconstrucción de la tradición comunitarista a la reconstrucción de una perspectiva ontológica sobre lo común que toma como punto de partida el *cum*, la comparecencia de singularidades (Saidel, 2013, p.440, 441).

Se plantea una forma totalmente horizontal, aquí ninguno es profe, ninguno sabe más que otro, todos somos iguales (Gadiel).

Incluso, juntamos las mesas, nos sentamos todos alrededor, conversamos cómo te fue la semana pasada o no sé po, puro [solamente] haciendo. Somos amigos allá abajo

[refiriéndose a la ubicación subterránea de la sala], somos amigos que están grabando y que después estampan su grabado (Gadiel).

La reubicación colectiva de las mesas en el espacio (*juntamos las mesas*); las posturas/disposiciones corporales asociadas tanto al tipo de mobiliario mencionado, como a la redistribución de los cuerpos en el espacio (*nos sentamos todos alrededor*); la acción técnica asociada al contenido del taller (*puro haciendo; grabando y que después estampan su grabado*); las conversaciones donde se comparten experiencias asociadas a la vida cotidiana (*conversamos cómo te fue la semana pasada*). Todo lo anterior surge en el marco de una práctica común (*somos amigos que están grabando y después estampan su grabado*) situada en un espacio específico (*somos amigos allá abajo*) a través del cual se constituye el entramado vincular que hace posible distinguir como *amistad*, a esa sensación de estar *siendo*.

5. Consideraciones preliminares

A partir del enfoque ético-onto-epistemológico de la investigación postcualitativa, hemos explorado la emergencia de la voz desde el enredo mutante de cuerpos, objetos, silencios, costumbres, temperaturas. (Mazzei, 2016; Jackson & Mazzei, 2017). Desde esta perspectiva, el lenguaje deja de ser un código cuyo significado hay que develar, a fin de comprender el sentido de uno o más actos. Más bien hemos optado por abordar al lenguaje considerando la perspectiva post-humanista: como un acto material, como un vínculo modelador que genera efectos directos sobre los cuerpos (de Freitas, 2015 ; MacLure, 2013). Esto implica considerar que los relatos abordados no provienen de enunciaciones individualizadas, sino de aquello que Deleuze y Guattari (1987, en Mazzei & Smithers, 2020) conciben como *agenciamientos colectivos de enunciación*.

En otras palabras no hemos pretendido develar cómo los fenómenos son vividos por las participantes de la investigación, sino cómo sus relatos pueden contribuir a la generación de nuevos sentidos desde donde habitar la vida, en especial aquellos espacios sociales actualmente en ciernes.

Las características del *cuerpo textual* que hemos generado a partir de la selección de los relatos de las participantes -y del *dispositivo* investigativo que hemos generado en conjunto- nos impulsó a sostener una forma de *escuchar* que emerge en el transcurso de la investigación. Esta escucha nos han impedido concebir a las comunidades implicadas, a partir de una identidad preestablecida que es necesario develar. No hemos pretendido, por tanto, aproximarnos a la *verdad* evocada por las participantes, sino más bien a los sentidos transitorios que hemos hecho emerger desde el encuentro entre las narrativas en juego, el collage de recuerdos, objetos, espacios, que las constituyen y los intereses que conforman el contrato establecido entre quienes integramos esta investigación.

Es así como el presente artículo nos ha permitido generar sentidos en torno a lo comunitario en tanto aprendizaje. Hemos puesto especial atención a lo que los relatos implicados pronuncian en cuanto a nuestro propio devenir: aquello que aún no es posible de determinar ni definir, pero que intuimos como intersecciones plausibles en el marco de nuestro encuentro. Es en este sentido que nos acercamos a comprender *lo comunitario* desde “su mero tener-lugar singular sin ningún tipo de fundamento subyacente..., una con-veniencia de las singularidades cualesquiera que dan lugar

a una comunidad sin esencia ni fundamento alguno de pertenencia” (Agamben, 1990 en Saidel, 2013, p.448).

La escucha que hemos construido desde los relatos involucrados, una suerte de escenificación de afectos, impulsa aquella memoria corporal que vuelve a hacer presente parte de nuestras experiencias de procesos de individuación en comunidad. En este sentido, y desde la mirada de Deleuze y Guatari (en Patton 2013), podríamos abordar las referencias que en las narrativas expuestas se asocian a lo comunitario, como un proceso en donde “los individuos o grupos se transforman en algo diferente a lo que eran antes (...) procesos a través de los cuales se transforman las formas existentes de gobierno de sí mismos y de otros.”(p.13). Aquí es necesario insistir en nuestra distancia con la noción de individuo como “algo que está presupuesto, como algo anterior a la actividad individuante.” (Maldonado 2013, p.155), una suerte de resultado que contiene, de manera preestablecida, aquello que pondrá en relación en el encuentro con un otro (Debaise 2012). Por el contrario, consideramos que, en términos generales, los relatos aquí referidos nos invitan a explorar nuestra condición de individuo desde una perspectiva deleuziana/simondiana: como un evento que *integra su naturaleza previa, su historia, con aquello que aún no existe y que deviene del proceso constante de co-individuación*: la conformación de un ser colectivo que resiste, desde una memoria corporal sistemáticamente desoída bajo los sistemas formativos tradicionales.

Así, también inferimos del proceso reflexivo en curso, ciertas características del aprender en contextos informales: se trataría de experiencias descentradas, no intencionadas, en las que el acto de pensar (en tanto acción corporizada) se constituye a partir de vacilaciones creativas perpetradas por una aproximación a lo desconocido. Esta aproximación no estaría por lo tanto enfocada tanto en resolver tal perplejidad, como en generar dinámicas colaborativas que promuevan una forma de atender-explorar el entramado performativo de las diversas agencias (humanas y no humanas) involucradas en dichos contextos.

6. Referencias bibliográficas

- Albornoz, F. (Julio, 2011). ¿Educar para colonizar o descolonizar para educar?. [comunicación] XVIII Foro de Estudiantes Latinoamericanos de Antropología y Arqueología-FELAA, Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10785>
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica* (México), 26(73), 249-264.
- Antonelli, M. S. (2013). Vitalismo y desubjetivación: La ética de la prudencia en Gilles Deleuze. *Signos filosóficos*, 15(30), 89-117.
- Arriagada, C. (2012). Emociones y Motivación en el Aula: Talleres Rizoma. [Memoria de título no publicada]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago
- Bächler, R., & Pozo, J. I. (2016). I feel, therefore I teach? Teachers' conceptions of the relationships between emotions and teaching/learning processes/¿ Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 312-348.
- 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.
- Bosco, A., Cano, C. A., & Puigcercós, R. M. (2019). Geografías e historias de aprendizaje de docentes de secundaria. *Intersecciones, tránsitos y zonas de no saber. Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 67-92.
- de Freitas, E., & Curinga, M. X. (2015). New materialist approaches to the study of language and identity: Assembling the posthuman subject. *Curriculum Inquiry*, 45(3), 249-265.
- Debaise, D. (2012). ¿Qué es el pensamiento relacional? *Inflexiones*, 5, 1-11.
- Donoso, S. G. (2017). Marañas cuerpos/sillas/neoliberalismo en la Educación Inicial de Chile Post-Pinochet. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(1), 160-175.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., y Paredes, D. (2018). Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Inter-American Development Bank.
- Escofet Roig, A., García Gonzalez, I., & Gros Salvat, B. (2011). Las nuevas culturas de aprendizaje y su incidencia en la educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(51), 1177-1195.
- García, M. R., y Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿Diferencias en la formación inicial docente?. *Psyche* (Santiago), 20(1), 29-43.
- Hernández, F. H., y Benavente, B. R. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 37(2), 21-47.
- Hudson, J. (2010). Formulaciones teórico-conceptuales de la autogestión / Theoretical and conceptual formulations of self-management. *Revista Mexicana De Sociología*, 72(4), 571-597.
- Garrido, C. y Rötger, P. (2020) Significados del aprender en los y las participantes de los Talleres Rizoma, [Memoria de título no publicada]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Huerta, R., & Alonso-Sanz, A. (Eds.). (2017). Entornos informales para educar en artes (Vol. 228). Universitat de València.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2017). Thinking with theory: A new analytic for qualitative inquiry. *The Sage handbook of qualitative research*, 717-727. doi: 10.1177/1077800417725355
- Lenz Taguchi, H. (2017). This Is Not a Photograph of a Fetus: A Feminist Reconfiguration of the Concept of Posthumanism as the Ultrasoundfetusimage. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 699-710.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111-1150.
- Lugosi, P., & Quinton, S. (2018). More-than-human netnography. *Journal of Marketing Management*, 34(3-4), 287-313.

- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International journal of qualitative studies in education*, 26(6), 658-667.
- Maldonado, J. D. C. (2013). La individuación, forma y pensamiento: más allá de la forma orgánica en la obra de Gilles Deleuze. *Universitas Philosophica*, 30(61), 153-176.
- Martínez, Á. E., Oliva, Á. D. J. y del Pozo, R. M. (2015). Estudio sobre las actividades llevadas a cabo en la práctica docente universitaria para la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 330-345.
- Mayes, E. (2019). The mis/uses of 'voice' in (post) qualitative research with children and young people: Histories, politics and ethics. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(10), 1191-1209.
- Mazzei, L. A. (2016). Voice without a subject. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 16(2), 151-161.
- Mazzei, L. A., & Smithers, L. E. (2020). Qualitative Inquiry in the Making: A Minor Pedagogy. *Qualitative Inquiry*, 26(1), 99-108.
- Montecinos, C. (2014). Análisis Crítico de las Medidas de Presión Propuestas para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad. *Estudios Pedagógicos*, 40, 285-301.
- Navarrete, L. (2011). Talleres Rizoma. El surgimiento de los Talleres Rizoma dentro del Departamento de Artes Visuales de la UMCE y su propuesta horizontal. [Memoria de título no publicada]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago
- Navarro, F., y Tromben, C. (2019). "Estamos en guerra contra un enemigo poderoso, implacable": los discursos de Sebastián Piñera y la revuelta popular en Chile. *Literatura y lingüística*, (40), 295-324.
- Patton, P. (2013). *Deleuze y lo político*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Poyntz, S. R., Coles, R., Fitzsimmons-Frey, H., Bains, A., Sefton-Green, J., & Hoehsmann, M. (2019). The non-formal arts learning sector, youth provision, and paradox in the learning city. *Oxford Review of Education*, 45(2), 258-278.
- Pozo, J. I. (2017). Learning beyond the body: from embodied representations to explicitation mediated by external representations/Aprender más allá del cuerpo: de las representaciones encarnadas a la explicitación mediada por representaciones externas. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 219-276.
- Rodríguez, L. G. M. (2017). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa?. *Revista Exitus*, 3(1), 75-87.
- Sáez-González, F., Benavente, D., Marió, A., Pinto, S. y Rodríguez, J. (2013), Talleres Rizoma: Hacia una conciencia empática del aprender [investigación no publicada]. Proyecto financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, código FIE 21-2013
- Saidel, M. (2013). Ontologías de lo común en el pensamiento de Giorgio Agamben y Roberto Esposito: entre ética y política. *Isegoría*, (49), 439-457.
- Santoro, C. (2019) Experiencias de autogestión como nuevas prácticas artístico/pedagógicas en espacios de educación formal. [Memoria de título no publicada]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- St. Pierre, E. A. (2018). A brief and personal history of post qualitative research: Toward "post inquiry". *Praxis Educativa*, 13(3), 1044-1064.
- St. Pierre, E. A. (2013). The Appearance of Data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 223-227.
- St. Pierre, EA (2016). Investigadores educativos sin formación. *Investigación en Educación*, 96 (1), 6-11.
- St. Pierre, E. A. (2017). Deleuze and Guattari's language for new empirical inquiry. *Educational Philosophy and Theory*, 49(11), 1080-1089.

- St. Pierre, E. A. S., Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2016). New Empiricisms and New Materialisms: Conditions for New Inquiry. *Cultural Studies↔ Critical Methodologies*, 16(2), 99-110.
- Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change* (Vol. 219). Lexington, KY: CreateSpace.
- Vadeboncoeur, J. A. (2006). Chapter 7: engaging young people: learning in informal contexts. *Review of Research in Education*, 30(1), 239-278.
- Vaillant, D. E. (2019). Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en América Latina-Dilemas y Desafíos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52.
- Illera, J. L. R. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1 (en-jun)), 259-272.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47-59.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la Vida*. Santiago: Dolmen
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo*, 53(1).