

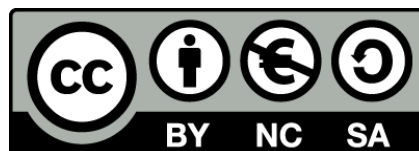


UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Indagar en/con la universidad

**La educación de las artes y el patrimonio en los estudios de grado de pedagogía y artes visuales en una institución universitaria de Chile: [Auto]etnografía de un Proceso de Investigación Discontinuo**

José Eugenio Rubilar Medina



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**INDAGAR EN/CON LA UNIVERSIDAD**  
**LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES Y EL PATRIMONIO**  
**EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE PEDAGOGÍA Y ARTES VISUALES**  
**EN UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE CHILE:**  
**[AUTO]ETNOGRAFÍA DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN**  
**DISCONTINUO**

Programa de Doctorado en Arte y Educación  
FACULTAD DE BELLAS ARTES

JOSÉ EUGENIO RUBILAR MEDINA

Director y tutor de tesis  
FERNANDO HERRAIZ GARCÍA

2023





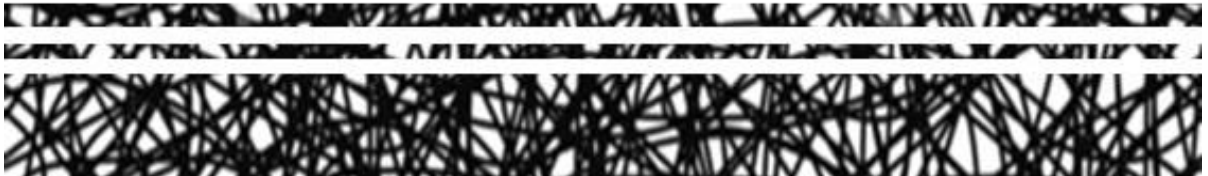
---

# **INDAGAR EN/CON LA UNIVERSIDAD**

LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES Y EL PATRIMONIO EN LOS  
ESTUDIOS DE GRADO DE PEDAGOGÍA Y ARTES VISUALES  
EN UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE CHILE:

**[AUTO]ETNOGRAFÍA DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN DISCONTINUO**

---



**JOSÉ EUGENIO RUBILAR MEDINA**



**Director:**

**FERNANDO HERRAIZ GARCÍA**







---

**INDAGAR EN/CON LA UNIVERSIDAD**  
LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES Y EL PATRIMONIO EN LOS  
ESTUDIOS DE GRADO DE PEDAGOGÍA Y ARTES VISUALES  
EN UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE CHILE:  
**[AUTO]ETNOGRAFÍA DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN DISCONTINUO**

---

**JOSÉ EUGENIO RUBILAR MEDINA**

**Director:**  
**FERNANDO HERRAIZ GARCÍA**

**2 0 2 3**



**INDAGAR EN/CON LA UNIVERSIDAD**

La educación de las artes y el patrimonio en  
los estudios de grado de pedagogía y artes visuales  
en una institución universitaria de Chile:  
[Auto]etnografía de un proceso de investigación discontinuo.

Tesis doctoral de:

**JOSÉ EUGENIO RUBILAR MEDINA**

Director y tutor:

**FERNANDO HERRAIZ GARCÍA**

Programa de doctorado:

HDK03 - Artes y Educación

Código UNESCO:

5899 Otras Especialidades Pedagógicas Educación Artística

6203 Teoría, Análisis y Crítica de las Bellas Artes Estudios sobre Patrimonio.

6301.07 Sociología del Arte.

Barcelona, 2023



Esta investigación tiene el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, a través de la Beca Doctoral de Estudios en el Extranjero: Becas Chile.







**ANARCHIVO-0:** *Decollage vida de las líneas*  
[in memoriam... *Pabla, Juan, Mario, Vagner, Beto, Edelmira, Carmen, Ana*]





Cuando somos capaces de aprender  
Intrascendente cuando pretendemos poseer  
El misterio descubierto por la razón fantasma  
O la autenticidad de la complexión del cosmos  
Y lanzamos paradigmas como continentes intangibles  
Cuando lo único certero es la pretensión orgullosa

\*\*\*

Por los actores de las odiseas inconclusas  
Estén a favor o en contra del retorno  
Depende de los inesperados efectos causados  
Y del tejido compuesto por las manos ágiles  
De las hermosas tejedoras ancestrales  
Artesanía impredecible del laberinto recorrido  
En las búsquedas interminables de intrépidas salidas  
O de liberadoras refulgentes fugas

### **Las cosas no son lo que parecen**

SEBASTIANO MONADA (RAÚL PRADA ALCOREZA) [fragmentos]



**RESUMEN:** Esta [auto]etnografía es la puesta en relación de una investigación discontinua. Una indagación rizomática que asume el desafío de pensar-con teorías y prácticas como un movimiento transdisciplinar. De igual modo, una apuesta para la creación de conocimientos situados, materiales, procesuales y afirmativos. Esta tesis ofrece cinco *Hilos* que exponen cuestiones asociadas al proceso formativo. *Hilos* que, sin restringirse a una secuencialidad rígida, invitan a una lectura rizomática en la que se extienden cuestiones ontológicas, epistemológicas, éticas, metodológicas, pedagógicas y micropolíticas que amplían el debate postcualitativo. Una crítica extendida para dialogar con las preocupaciones del pensamiento decolonial y el perspectivismo posthumanista. *Hilos* que, también, reelaboran los relatos de experiencias, encuentros, acciones, relaciones y relocalaciones de un proceso que, interrumpido por unos acontecimientos emergentes, exponen una comprensión de los afectos y las transformaciones sociomateriales que con-forman el devenir del investigador y de la investigación. Un giro más allá de lo representativo para situar las contingencias, problemas y grietas de una trayectoria de indagación en/con la universidad, ofreciendo así, un acercamiento a los dilemas y alternativas respecto a la educación de las artes y el patrimonio en correspondencia con lo humano, no-humano y más-que-humano en estos tiempos del Antropoceno.

**PALABRAS CLAVE:** autoetnografía, investigación postcualitativa, universidad, afectos, educación de las artes y el patrimonio.

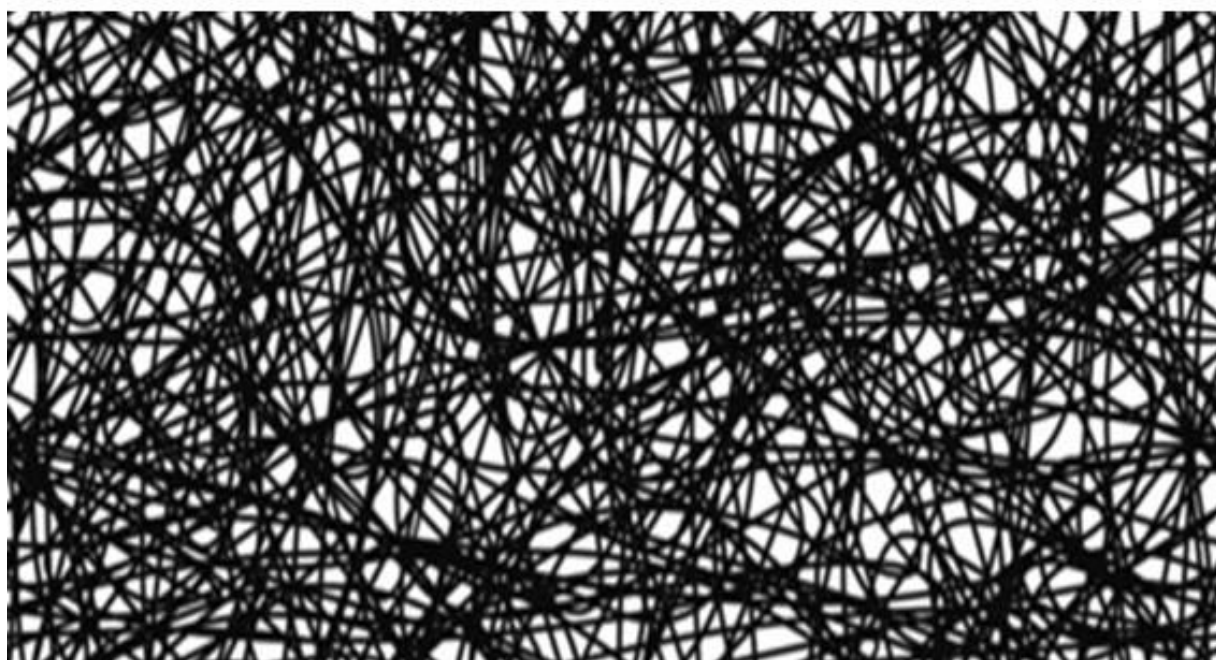
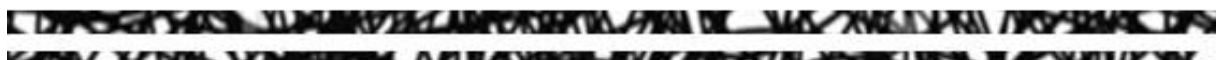
**ABSTRACT:** This [auto]ethnography is the linking of a discontinuous research. A rhizomatic inquiry that assumes the challenge of thinking-with theories and practices as a transdisciplinary movement. Likewise, a bet for the creation of situated, material, processual and affirmative knowledge. This dissertation offers five *Hilos* that expose issues associated with the formative process. *Hilos* that, without restricting themselves to a rigid sequentiality, invite to a rhizomatic reading in which ontological, epistemological, ethical, methodological, pedagogical and micro-political questions are extended to broaden the post-qualitative debate. A critique extended to dialogue with the concerns of decolonial thought and posthumanist perspectivism. *Hilos* that, also, re-elaborate the accounts of experiences, encounters, actions, relationships and relocations of a process that, interrupted by some emergent events, expose an understanding of the affections and sociomaterial transformations that *con-form* the becoming of the researcher and of research. A turn beyond the representational to situate the contingencies, problems and *grietas* of a trajectory of inquiry entangled to the university plot, thus offering an approach to the dilemmas and alternatives regarding the education of arts and heritage in correspondence with the human, non-human and more-than-human in these times of the Anthropocene.

**KEYWORDS:** autoethnography, post-qualitative research, university, affect, arts and heritage education.





# Índice





## ÍNDICE:

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	21
<b>HILO: PRÓLOGO TEÓRICO</b> .....	25
Un ovillo.....	27
Volviendo al ovillo.....	32
¿Qué es un prólogo?.....	38
<b>INTERLUDIO: TOMAR EN SERIO EL ANTROPOCENO</b> .....	39
<b>HILO: POSICIONAMIENTO EN MOVIMIENTO</b> .....	53
Lo que precede al movimiento.....	56
Las oscilaciones con los posts.....	65
Pensar-con como movimiento transdisciplinar.....	88
<b>INTERLUDIO: APRENDER EN EL INTERMEDIO</b> .....	103
<b>HILO: SITUANDO UNAS COORDENADAS ÉTICO-ONTO-EPISTEMÓLOGICAS Y +</b> .....	113
Conexión con la realidad sociomaterial.....	118
Por un sentido de correspondencia.....	133
Indagar más allá de la representación.....	154
El lugar de la diferencia, cuerpo[s], subjetividad[es] y masculinidad[es].....	171
<b>INTERLUDIO: ECOLOGÍA AFECTIVA DE LOS ENCUENTROS</b> .....	199
<b>HILO: ¿QUÉ ES UNA INVESTIGACIÓN SIN METODOLOGÍA?</b> .....	207
El camino de una metodología... ..	214
...al caminar de una metodología.....	238
Por una [auto]etnografía post.....	254
<b>INTERLUDIO: DE LA REFLEXIÓN Y LA DIFRACCIÓN</b> .....	297
<b>HILO: DE LAS DISCRETAS TRAMAS DE LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES VISUALES Y EL PATRIMONIO EN LA UNIVERSIDAD</b> .....	305
Enredado a la trama color [y línea normativas].....	318
Enredado a la trama arte latinoamericano [y línea espacios].....	336
Enredado a la trama didáctica [y línea subjetividades].....	356
Enredado a la trama patrimonio [línea cosas].....	381
<b>INTERLUDIO: PENSAR LA UNIVERSIDAD COMO UNA TRAMA</b> .....	413
<b>[POST]SCRIPTUM:</b>	
<b>FORMARSE [Y CONVERTIRSE] INVESTIGADOR EN UN PROCESO DISCONTINUO</b> .....	421
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	438





## AGRADECIMIENTOS

Es difícil acotar los agradecimientos cuando han sido muchas las personas que, más allá de orbitar esta trayectoria, se han conectado a esta trama y, han caminado conmigo una vida...

Agradezco;

La generosidad de *Pilar, Javier, Rodrigo, Valeria, Alejandra, Leslie, Ignacio y José Miguel*, por invitarme a compartir sus experiencias de *enseñaje* en la universidad. Asimismo, a las y los *estudiantes* del grado de *Pedagogía en Artes Visuales* y *Licenciatura en Artes Visuales* por su acogida y motivación.

A *Fernando Herraiz*, mi director, por su acompañamiento y por sus palabras de comprensión, tan oportunas, en momentos difíciles.

Al profesorado del *Programa de Doctorado en Artes y Educación*, especialmente, a *Fernando Hernández* por posibilitar instancias para compartir, aprender y no dejar de pensar.

A mis compañeras del caminar y el aprender en Barcelona: *Carmen, Catalina, Patty, Luisita y Cami*.

A quienes me han hecho parte de su familia:

<i>Vero,</i>	<i>Coni,</i>	<i>Patty</i>	<i>Karen,</i>	<i>Corina,</i>	<i>Daniela,</i>	<i>Susana,</i>	<i>Azucena</i>	<i>Daniela,</i>
<i>Carlos</i>	<i>Vale,</i>	<i>y Pau</i>	<i>Martin y</i>	<i>Jean,</i>	<i>Camilo,</i>	<i>Cristián,</i>	<i>y Josefa</i>	<i>Alonso y</i>
<i>y Nico</i>	<i>Felipe,</i>		<i>Momito</i>	<i>Sergio y</i>	<i>Pebre y</i>	<i>Isidora y</i>		<i>Gracia</i>
	<i>Rebeca</i>			<i>Anibal</i>	<i>Ají</i>	<i>Josefa</i>		
	<i>y Edith</i>							

A mis compañeras de tejidos y costuras: *Natalia e Irene*.

A mis amigas y amigos boreales:

*Cris, Juliana, Alicia, Vania, Paula, Natalia, Alba, Andrea, Paulina, Aidà y Marta*.

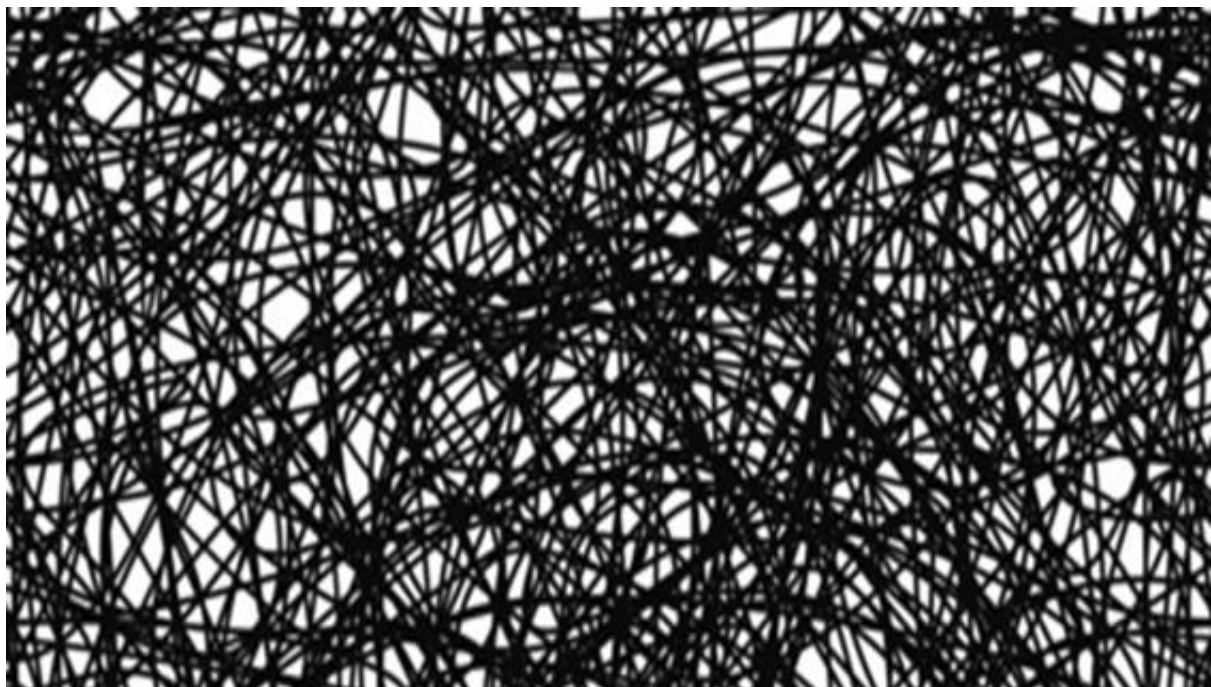
A mis amigas y amigos australes:

*Tamara, Johanna, Alejandra, Sofía, María José, Carol, Lauramaría, Pame, Mariela, Naty, Marcelo, Jose Miguel, Felipe y Rodrigo*.

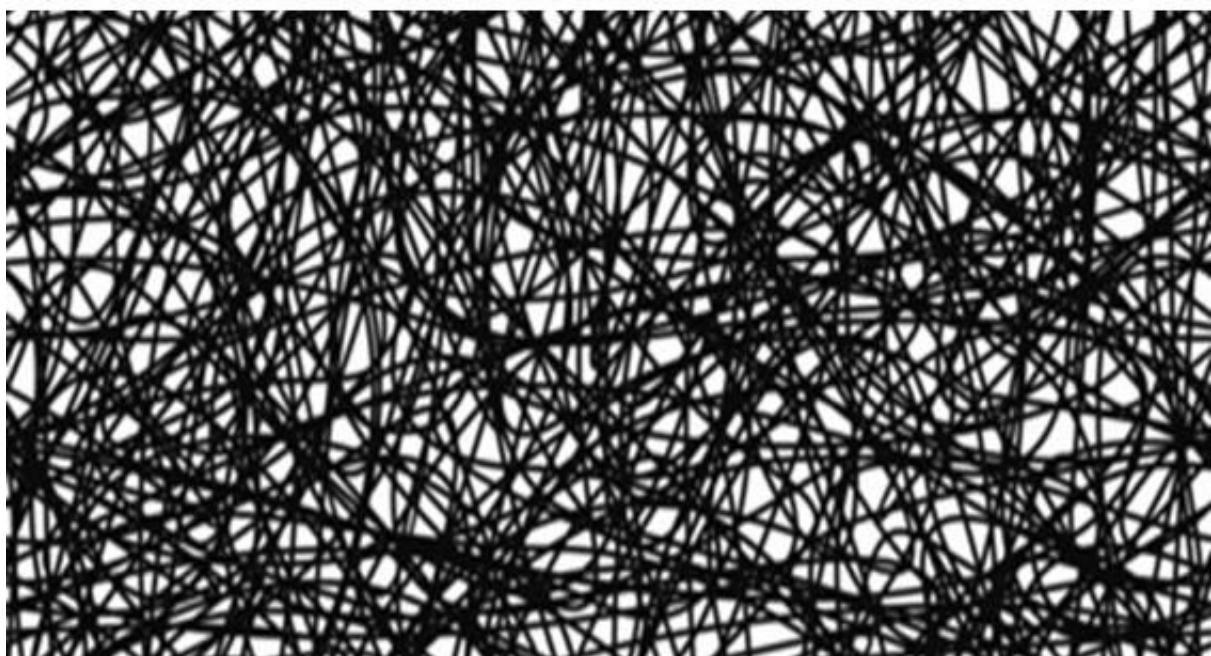
A *Bendi, Fry y Valentín* por su compañía gatuna.

A mi familia: *Carmen y Hernán*, por ser mi ejemplo de vida [en vida]. A *Christina* por su comprensión y paciencia infinita, y a su *familia* por sus gestos de atención. A mis tías y tíos: *Natacha, Tere, Patricia y Luis, Alberto y Nivia, Gabriel y Paty, Eugenia y Javier...* por su apoyo incondicional. A mis hermanos *Gabriel y Luis Pablo*, y a mi cuñada *Tamara* por su preocupación constante. A mis *sobrinas y sobrinos, primas y primos*. Gracias de corazón.





**HILLO**  
PRÓLOGO TEÓRICO





## HILO: PRÓLOGO TEÓRICO

¿Qué es [o hace] un prólogo?

Según la RAE<sup>1</sup>:

1. m. Texto preliminar de un libro, escrito por el autor o por otra persona, que sirve de introducción a su lectura.
2. m. Aquello que sirve como de exordio o principio para ejecutar una cosa.
3. m. Primera parte de una obra, en la que se refieren hechos anteriores a los recogidos en ella o reflexiones relacionadas con su tema central.
4. m. Discurso que, en el teatro griego y latino, y también en el moderno, precede al poema dramático.

Cada una de estas acepciones remite a un comienzo, a una parte preliminar, a un preámbulo que también funciona como introducción. De hecho, este prólogo es una entrada que no fija un comienzo ni un final. Es el ofrecimiento de un *Hilo*, para que Usted lector[a], lo tome y comience a tirar de él. Como bien señala Ingold (2021):

[...]enrollar, enredar y colgar son cosas que se pueden hacer con los hilos que no se pueden hacer con los trazos. También se pueden estirar, y arrancar. Y se pueden cortar. Todas estas son afecciones de la carne, que a su vez es un tejido de hilos. (p. 180).

La sorpresa de este comienzo no demarca un destino, sino una abertura de estos *Hilos* que se deslizan por y en la lectura. Por eso, este prólogo no es un *a priori*, es un *Hilo* que está [inmanentemente] enmarañado a el resto de *Hilos* [como he llamado a cada capítulo y a los interludios enhebrados en esta investigación]. Deleuze y Guattari (1993) aluden a la inmanencia desde lo que no es:

El plano de inmanencia no es un concepto pensado ni pensable, sino la imagen del pensamiento, la imagen que se da a sí mismo de lo que significa pensar, hacer uso del pensamiento, orientarse en el pensamiento... No es un método, pues todo

---

<sup>1</sup> En esta investigación es recurrente la referencia a la *Real Academia Española*, al respecto no desconozco el pensamiento científico sostenido en sus operaciones lógicas y la universalidad de englobar una lengua. Una lengua que hemos normalizado y que ha sido consecuencia de un proceso de secularización y colonización que fue anulando [incluso extinguiendo] una diversidad de lenguas. No podemos olvidar que muchas comunidades indígenas [y otros pueblos] fueron obligados a aprender las lenguas dominantes. Al recurrir a las acepciones de la RAE, expongo el lugar desde donde se sitúan y emergen ciertas nociones desde la base de considerarlas conceptos y abstracciones compartidas. Concuerdo con Tuhiwai (2016), que cualquier “proyecto intelectual de descolonización tiene que fijar maneras de evolucionar a través de un mundo colonizador” (p. 14). Por tanto, se trata de entablar una conversación epistémica que no imponga imágenes dogmáticas y que, además, haga evidente el lugar desde el cual se produce el conocimiento más allá de negarlo.

método tiene que ver eventualmente con los conceptos y supone una imagen semejante. (p. 41).

Una exploración inmanente complica y problematiza nociones como la investigación, el arte, la enseñanza, el aprendizaje, y, y, y su desarrollo porque “todo circula, se mueve y se relaciona al mismo nivel del ser” (Garcés, 2015, p. 225). De este modo, tanto los elementos discursivos como los no-discursivos, así como las tensiones, discontinuidades, contingencias, y, y, y pueden situarse desde la postura ontoepistemológica de la inmanencia. Por tanto, si “la inmanencia es una vida que se encuentra más allá del bien y el mal. La vida significa potencia, movimiento” (Omar, 2020, p. 56). Una dislocación que nos invita a considerar el proceso de investigación como algo que se resiste a cerrarse pues contiene múltiples aberturas, permitiéndonos así, enunciar su movimiento y devenir. Un “camino de la inmanencia” que activa “un modelo de consciencia distribuido. Lo cual significa una red de relaciones de múltiples niveles y a múltiples escalas que co-construyen estados aumentados de receptividad” (Braidotti, 2020, p. 126). Un tejido escritural rizomático en el que cada *Hilo* está conectado con todos los demás por principios de heterogeneidad, diferencia y relación, un movimiento creativo de una indagación enredada a la trama universidad. Aquí, cuando aludo a la trama universidad, situó una figuración analítica del pensamiento en movimiento [también auto/etnográfico] (Omar, 2020) que da sentido a la [re]organización de los *Hilos* de esta investigación [localmente situada] en la *Universidad de Concepción*, pero también [re]creando el proceso de pensar con-la-*Universidad de Concepción*, intentando aquí, seguir unos itinerarios que han desbordado toda planificación.

Volviendo a las fugas de Deleuze y Guattari (2004), “la reorganización de la función supone el territorio, no lo explica en el seno del territorio, se producen numerosas reorganizaciones que afectan [...] incluso se producen nuevas funciones, como la de construir un domicilio” (p. 318). Sin desatender que la universidad ha reproducido el privilegio y la hegemonía epistémica de la modernidad (Mignolo y Vázquez, 2017), su heterogeneidad, no se restringe al territorio de sus dominios históricos, institucionales y contextuales, a saber, la emergencia de configuraciones espacio-temporales y sus formas de evolucionar, no sólo se funden con su existencia, sino que la diversifican, así, podemos captar una parte bastante limitada de su devenir (Acuto y Curtis, 2014).

De lo anterior, la trama universidad no es una abstracción, sino una extendida y compleja diversidad: humana, no-humana y más-que-humana [la enseñanza, la educación, el curriculum, movilizaciones estudiantiles, las estudiantes y docentes, los parques, el campus, gestiones administrativas, edificios, laboratorios, departamentos, la investigación y, y, y]. Una matriz enmarañada a los procesos, los encuentros, la relacionalidad y la multiplicidad. La trama universidad tampoco es un concepto de carácter descriptivo que establezca lazos prefigurados, sino una forma de afrontar su realidad sociomaterial para “pensar de otros modos lo mismo que ha sido pensado, o calcado con frecuencia, desde enfoques más tradicionales” (Sáez y Gutiérrez, 2020, p. 27). En esta trama no hay “un destino fijo ni una conclusión final, ya que todo lo que se puede decir o hacer invita a una

continuación” (Ingold, 2021, p. 11), la [co]constitución emergente del devenir. Una enunciación que “refleja la posición compleja y velozmente cambiante de la universidad en nuestras sociedades tecnológicamente mediatizadas y enmarcadas en el Antropoceno” (Braidotti, 2020, p. 36).

## Un ovillo

Cuando inicié el proceso del doctorado, en cuanto investigador en formación [varón] y educador artístico [comprometido con el estudio de las masculinidades], me empeciné en indagar el despliegue de los procesos de subjetivación identitaria. A partir de los estudios de la cultura visual [y material] me motivaba la idea de explorar la representación dentro de prácticas sociales [y culturales] alrededor de las masculinidades con diferentes grupos de estudiantes en la que fuera mi *Alma Mater*. Quería llevar a cabo una [re]lectura de los lenguajes críticos, las relaciones desde el cuerpo, la imagen, la sexualidad y la performatividad.

Para dicho propósito, fui elaborando un marco teórico que desplegó un conjunto de conceptos y premisas [lógicamente desarrolladas y conectadas entre sí] a partir de una conversación con los planteamientos de la teoría cultural, la pedagogía crítica, los estudios de género [y las masculinidades] y la sociología simétrica. Escogí, de acuerdo a mis intenciones, éstas teorías [y estudios] para calibrar mi lente [mirada]; a la vez que [re]afirmé mis conocimientos previos para justificar las preguntas y objetivos de la investigación, el modo en que se abordaría el contexto, la fundamentación que sustentaría la preferencia metodológica, el trabajo etnográfico, la recogida de datos, las interacciones con los participantes y el proceso de análisis. Todo un despliegue al *modus operandi* de los manuales de investigación [cualitativa] contemporánea para llevar a cabo una investigación más que digna.

No desconozco toda la confianza depositada en el primer informe, aquel muy detallado *Plan de Investigación* donde convergieron las más altas expectativas para desarrollar algo notable en el convulso escenario educativo [universitario] chileno. De hecho, antes de partir a Chile, y con la obstinación de elaborar un texto lo suficientemente coherente, preparé una serie de conceptualizaciones alusivas a la noción de identidad. Estaba preparando mi mochila [etnográfica] para llegar al campo y escribir sobre él. Incluso me compré unas libretas para confeccionar mi diario de campo. Ahí registraría, de manera exhaustiva, detalladas descripciones gruesas (Geertz, 2003), un relato etnográfico realista de mis impresiones e interrogantes respecto a las prácticas educativas y artísticas en la universidad.

Campo, campo, campo... este énfasis, por ahora, quedará en suspenso. Sólo me acotaré a decir, que la preparación, anticipada a la llegada al campo, da cuenta de un propósito ulterior y oculto a las personas [llámese informantes, participantes, colaboradores, etc.], o lo que pretendía registrar detalladamente, a saber, llevar a cabo una



representación lo más cercana a la realidad. Como señala St. Pierre (2014) “[re]presentar a nuestros participantes en bandeja de plata a nuestros lectores en aras del conocimiento” (p. 7). Asimismo, tenía en cuenta que la construcción de un marco teórico [antes de la llegada al campo] y la correspondiente recogida de datos, sobre los que posteriormente me basaría para ofrecer un relato (Ingold, 2014), no suponían algo fijo. Una cuestión asumida si pretendía tomar distancia de los enfoques deductivos objetivistas, por tanto, era factible realizar los respectivos ajustes y cambios en respuesta a las percepciones, experiencias y comprensiones que pudieran emerger en el proceso.

Esta investigación no comenzó con una hipótesis, sino con la inquietud de [de]construir y [re]construir los marcos de conocimiento a partir de la extensión de líneas de fuga [transformadoras]. Así, me pareció igualmente importante atender los dilemas y tensiones encarnadas [y situadas] alrededor de las identidades y los significados construidos por las y los estudiantes participantes. Sin embargo, hay acontecimientos “que escapan a nuestras expectativas iniciales o que desvelan situaciones sobre las que no tenemos respuestas” (Hernández-Hernández, Sancho y Fendler, 2015, p. 369). Por más que me aferraba a la idea normativa respecto a lo que debía acontecer en el campo, me di cuenta que mi plan de investigación se desvanecía abruptamente.

El devenir de la misma investigación me [re]colocó en espacios intermedios de diversos acontecimientos productores de subjetividades, cuando eso “que ha sido silenciado o ridiculizado encuentra su propia voz, produce su propio punto de vista, su propio medio de resistir a un consenso moral, o a una definición establecida de lo que debe tenerse en cuenta” (Stengers, 2008, p. 39). Sucumbiendo a la incomodidad y la desorientación, asumí que “el campo nunca se experimenta como tal cuando si se está realmente allí y si se está atrapado en las corrientes de la vida cotidiana” (Ingold, 2014).

Fue difícil desaferrarme a ese “modo de concebir la investigación y de transitar por ella que mantiene un orden, una estructura, que se orienta a aquello que es previsible y que se adapta a una visión humanista que deja fuera lo impensado, lo no conocido” (Hernández-Hernández, 2019a, p. 14). De ahí que, todo lo que parecía resuelto, se haya desmoronado. Un giro turbulento para cambiar mi orientación en el mundo. Como argumenta Ahmed (2019), “pensar-con orientaciones es pensar en cómo estamos implicados en los mundos; es escribir desde nuestra implicación” (p. 95). Una [re]colocación, no para buscar respuestas, sino para [re]pensar lo que podría llegar a ser-saber-hacer en los terrenos retraídos [también ocultados] de la educación artística y la investigación educativa universitaria más allá de la fantasía del control, el cálculo y la predicción.

Dejé Chile y regresé a Barcelona. De entre las ruinas, me aferré a las resonancias teóricas y metodológicas discutidas en los seminarios, sin desconocer las incertezas, incomodidades y frustración que implicó verme rodeado de remanentes conceptuales de un otrora proyecto [pre]concebido. Leía y [re]leía las preguntas de investigación<sup>2</sup> que

---

<sup>2</sup> ¿Qué líneas de fuga se abren cuando mapeamos *Identidad* en conexión a la Educación, las Artes Visuales y el Patrimonio? ¿Qué otras conexiones emergen...? ¿Qué y cómo nos permiten pensar los mapas y los

parecían disiparse, sin embargo, el sentido de las mismas, perturbaron “al sujeto del humanismo: un individuo racional, consciente, estable, unificado y conocedor” (St. Pierre y Pillow, 2000, p. 6).

Considerar las posibilidades del no-saber [incluso amenazas, aprensiones y derrotas según la posición que se tome] cobran vida más allá de las expectativas, propiciando un proceso de [re]colocaciones, entendidas estas, como respuestas situadas [y encarnadas] a las afecciones desde un movimiento nómade (Braidotti, 2015) para ir [re]pensando los acontecimientos, las derivas, los deseos, las tensiones, las convenciones y las condiciones que orbitan el ejercicio mismo de indagación. Por tanto, como señala Ingold (2014), ya no viene al caso,

[...]presentar los encuentros como etnográficos es consignar lo incipiente -lo que está a punto de suceder en las relaciones en desarrollo- al pasado temporal de lo ya terminado. Es como si, al conocer a otros cara a cara, uno ya les hubiera dado la espalda. Es dejar atrás a los que, en el momento del encuentro, están delante. (p. 386)

La investigación sigue su flujo y la trama de relaciones con personas, y espacio-tiempos, y lugares, y cosas, y normativas, y recuerdos, y sueños, y, y, y [ciertamente la lista podría seguir; más no es una pretensión, es la lógica del Y (Deleuze y Guattari, 2004)] nada ni nadie quedó atrás, ni en Chile, ni en el campo.

Esta escritura [como forma de indagación rizomática] mediante las cuales se conectan varias historias; historias en los enredos y en los intervalos [de la teoría, la práctica, el aprendizaje y la indagación] va tomando un tono cada vez más “post[auto]etnográfico” al afectarse por las inquietudes de las exploraciones *posts* [posthumanas y postcualitativas], pero también, por una metodología que, deviniendo en pedagogía, permite explorar formas creativas [y afirmativas] de ser-saber-hacer [y estar] como un *continuum* potencial que da cuenta de los procesos de mi devenir varón-docente-investigador enredado a la trama universidad. Un compromiso con la multiplicidad, y la inmanencia, y la indeterminación ontológica de las cosas, y la heterogeneidad y la ambivalencia, y la diferencia más allá de toda imagen previa. Aquí, emerge una [re]conceptualización del “interior y el exterior, lo intensivo y lo extensivo, la linealidad y la circularidad, el arriba y abajo, la luz y el color, lo inmaterial y lo material, la individuación y la diferenciación” (Taylor, 2019b, p. 1), viéndolos no como dicotomías irreconciliables, sino más bien, como una manera de mantener [y propiciar] diferencias. Una relación [con humanos, no-humanos y más-que-humanos] diferenciadora y continua, desplegada en movimientos, mezclas y transformaciones. Un proceso [discontinuo] de aprender a pensar de forma diferente [también sobre nosotros mismos] en respuesta a las complejidades contemporáneas, por lo mismo, esta investigación no pretende [re]producir

---

archivos? ¿Qué agenciamientos, derivas, tensiones emergen desde los implicados [estudiantes, docentes, investigador]? ¿Qué sentidos otorgamos a lo que hacemos pensando en el[los] lugar[es] desde donde lo hacemos [universidad, aula, sala de exposición...]?

ideas para que estas den pie a prácticas [re]producibles. Más bien, apela a la apertura y la multiplicidad; una forma de influir en el pensamiento, más que como una base sobre la que construir o como un marco que aplicar.

Para Deleuze y Guattari (2004) la multiplicidad da cuenta de la inestabilidad de cualquier objeto, concepto o categoría, asimismo, una multiplicidad es una cosa que también es muchas otras. Las “multiplicidades se definen por el afuera: por la línea abstracta, línea de fuga o de desterritorialización según la cual cambian de naturaleza al conectarse con otras” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 14). Así se extienden líneas de fuga [que devenidas en difracciones] enfatiza en la inmanencia permitiendo atender los enredos académicos de la investigación cuestionando los universalismos trascendentales, esencialistas e instrumentalistas. Atiendo el llamamiento que hacen Jackson y Mazzei (2012) de pensar-con para demostrar la productividad de trabajar con genealogías teóricas diferentes, orientando el ser-saber-hacer [y estar] de la indagación hacia un proceso no jerárquico vinculado a movimientos emergentes [también sociales, activistas y artistas] propiciando la creación de nuevas líneas de conocimiento [encarnados y situados] desde la transdisciplinarietà. Por ende, en esta indagación lo teórico también supone algo diferente, una [re]conceptualización de ~~mi~~ nuestro lugar en el mundo. Indagar de forma diferente, haciendo preguntas diferentes y pensando en/con la universidad; pasar de las relaciones causales al enredo, a la interconexión, el flujo rizomático y a los afectos [la capacidad de afectar y afectarse]. Una figuración del ritmo de un proceso discontinuo y en movimiento, “no como desplazamiento, sino como intensidad sentida” (Manning, 2008, p. 4).

La base empírica de esta investigación está en el rigor de su singularidad integrada, localizada y encarnada. Una escritura rizomática, creativa e inventiva (Gannon, 2018) que emerge de las condiciones específicas y la complejidad de una subjetividad relacional en correspondencia con la realidad sociomaterial [en/con la universidad]. El enredo a una trama donde la agenda neoliberal ha asentado las lógicas restrictivas del capitalismo cognitivo [y artístico] (Martínez, 2014) que han mercantilizando espacios, cuerpos, cosas, y, y, y, fomentando así, la producción [~~gestión de información y datos~~] de conocimientos, preferentemente, aquellos de orden cientificista que validan un culto a las evidencias (Rodríguez, 2015). En este sentido, un individualismo [metodológico] masculinista, competitivo y salvaje (Kreps, 2021).

Es difícil seguir pensando y viviendo en las estructuras de un racionalismo instrumental y calculador, no es posible, ni tolerable, ni ético (St. Pierre, Jackson y Mazzei, 2016). Pero resistir a las lógicas de este racionalismo [humanista/colonial], calculador e instrumental (Bryant, 2022) que inciden en la universidad, implica hacer frente a las líneas normativas de una academia neoliberal que perpetúa modelos de gestión de conocimientos y de competencias avaladas por una “industria de aprendificación [learnification] que somete la educación a las fuerzas del mercado, donde se perfilan individuos con necesidades y proveedores con los recursos para satisfacerlas (Ingold, 2018b, p. 54). Todo un despliegue gerencialista, corporativo, extractivista y mercantilista

que sólo valida la [re]producción neopositivista como aquello que cuenta como investigación. Aun así, cuando me refiero a resistir, no aludo a una romantización del término, más bien se trata de hacer frente a los modos de pensamiento falologocéntricos llevando a cabo nuevas formas de conceptualizar los fenómenos y la actividad humana [y más-que-humana]. Conceptos y teorías que se pongan en movimiento para pensar de forma diferente [y dejarse afectar con lo diferente], un impulso al movimiento para salir de las zonas de confort, reconocer los privilegios humanistas y no quedarse entrampado en el plano de la inacción para movilizar una educación en clave menor (Ingold, 2018b). Afrontar estos retos que se intensifican en el actual contexto político no es una tarea sencilla. Parece necesario subvertir la imagen dominante del pensamiento basada en el humanismo racional/colonial [legado de la Ilustración], que ha impuesto una lógica jerárquica, dualista y esencializadora como norma universal de pensamiento. Un modelo hegemónico tan arraigado que es apremiante “una educación que admita variaciones en la clave menor para permitir una libertad que sea real y no ilusoria, y sacarnos de estructuras de autoridad que son manifiestamente insostenibles” (Ingold, 2018b, p. 37). Esto implica atender saberes-conocimientos otros que superen las dualidades del pensamiento humanista.

Reconociendo que una educación [no sólo artística], asentadas en tradiciones y convencionalismos, seguirá reificando proyectos predominantes, hegemónicos [y masculinistas] para validarse en las figuraciones sistematizadas de las ciencias aceleradas (Stengers, 2019). Una [re]producción de información estandarizada, estrechamente definida por conseguir resultados objetivos fundamentando el culto a las evidencias. Como varón-docente-investigador, enredado a la academia [neoliberal], no reniego de la dificultad que implica quitarse las ataduras del pensamiento humanista racional, instrumental y calculador que ha asentado lo humano como punto de referencia universal de la realidad cultural. Más aún cuando [re]presenta los patrones de un pensamiento [también masculinista] definido por el estatus ontológico construido sobre la capacidad de razonar (Braidotti, 2015), ese lugar cómodo, estable, fijo, ordenado y base de los dualismos [sujeto/objeto, cultura/naturaleza, blanco/negro, hombre/mujer, razón/afecto, mente/cuerpo, yo/otro] (St. Pierre et al., 2016). Dicotomías que instalaron una separación irreconciliable entre un yo [masculino] racional, consciente y autocontrolado, y un otro [femenino] que no posee estas capacidades, a saber, la imagen universalista del Hombre y del excepcionalismo humano (Braidotti, 2018). En virtud de esta división, quienes se han juzgado a sí mismos como razonables/racionales [es decir, plenamente humanos en subjetividad y derechos] identifican a los grupos que no se ajustan a este tipo de pensamiento como sub-humanos o in-humanos. Un pensamiento racional, propio de los grupos dominantes, que ha conllevado a la exclusión, marginación y ocultamiento de otros sometidos a violencias históricas. Comparto con Azpiazu (2017) que, hablar de violencias, no sólo amplía su habitual marco de interpretación explícita, sino que incluye diferentes formas de violencias sustentadas sobre patrones de pensamiento racionalista

que impulsan formas de exclusión y odio [xenofobia, racismo, misoginia, homofobia, transfobia e intolerancia religiosa].

No podemos desconocer que, en el actual dominio de la intensificación, la aceleración y la globalización del capitalismo neoliberal [además del neopositivismo y neocolonialismo] en la educación universitaria, donde la producción de una investigación “significativa” [en términos de impacto] implica cuadrarse a los modos tradicionales y seguir métodos prescritos, recolectando datos, sistematizando, categorizando, caracterizando y analizando información para luego, aceleradamente, publicar y seguir el patrón de [re]producción. Pero, tampoco podemos obviar los efectos [y afectos] del mito de la meritocracia, el individualismo, la competitividad, las desigualdades, las violencias, la precariedad laboral, las exclusiones en los proyectos de subvención y el mandato a publicar [y pagar] en revistas con los índices y factores de impacto más altos.

Es cuestión de observar lo que pasa en el mundo [aquí, allí y más allá de toda frontera], incluso, atender la cotidianeidad para [re]conocer efectos [y afectos] que obligan a superar la inmovilidad y asumir la responsabilidad de aportar algo, más allá de lo que es normal y apropiado dentro de la comodidad disciplinar y de los procedimientos formulistas de la investigación tradicional. De lo anterior, resulta apremiante [y ético], a lo menos, intentar crear un conocimiento sustancialmente diferente que rompa con el racionalismo, con las narrativas esencialistas, universalistas e instrumentales que perpetúan un *statu quo* dañino, que coarta los movimientos de pensamiento y acción. De ahí que esta indagación se resista a seguir el mandato de la academia neoliberal [también neopositivista], pero reconoce que esas fuerzas no desaparecen sólo con las intenciones. Estar enredado a la trama universidad implica atender cómo ciertas líneas normativas se han naturalizado y siguen operando sobre *otras líneas* en un enredo que va más allá de los cuestionamientos, las complicidades, los favores y dividendos de un modelo [también defendido] que asienta lógicas excluyentes, injustas y desiguales.

## **Volviendo al ovillo**

Es conocido el mito en el cual Dédalo, antes de salir de Creta, le entrega a Ariadna un ovillo de *Hilo* que, atándose al dintel de una columna, se iría desenredando para avanzar tortuosamente y dando muchas vueltas hacia el recinto más recóndito donde se alojara el Minotauro. Ariadna entregó ese ovillo a Teseo y con ese Hilo se orientó en el laberinto, encontró al Minotauro y lo mató, para luego, re-enrollarlo, y poder salir. Ciertamente, con ésta imagen no pretendo aludir a la investigación como una gesta heroica viril [y masculina], aunque “[*to wind*] ‘enrollar’ era, en efecto, blandir un arma en una trayectoria curvilínea, destinada a herir un adversario” (Ingold, 2021, p. 184), sino, más bien, situar la importancia del Hilo como una línea material, línea de orientación, línea de vida y línea de conocimiento (Ingold, 2012).

Con respecto al laberinto, Deleuze (1989) advierte que “es múltiple, etimológicamente, porque tiene muchos pliegues. Lo múltiple no es solo lo que tiene muchas partes, sino lo que esta plegado de muchas maneras” (p. 11). De hecho, en inglés, hay dos palabras que significan laberinto: *maze* y *labyrinth*. *Maze* alude a una enmarañada trama de temas complejos, esas ideas difíciles de entender pero que, finalmente, tienen salida. Por otra parte, *labyrinth* concibe el hecho de perderse y no poder salir (Ingold, 2018a). Más allá de inclinarme por alguna de estas acepciones me parece pertinente atender ambos sentidos. Para que Usted lector[a] pueda avanzar en el laberinto [que puede suponer esta lectura] le ofrezco un ovillo para que al des-enrollar sus Hilos lo lleven por la senda del devenir. En este laberinto “no hay barreras ni murallas que bloqueen su movimiento hacia adelante [...] Más bien Usted, condenada a seguir adelante, está a lo largo de una senda que, si no tiene cuidado, puede llevarlo más lejos [...]” (Ingold, 2018a, p. 186). Esto no es una advertencia, desde el sur andino Alzate (2020) señala que:

Buscamos leer y escribir desde los pliegues de piel que sus inscripciones sugieren al cuerpo, en las palabras que despliegan el eco de sus experiencias como investigadores. Pliegues que trenzan la experiencia como Hilos de una gran red que reedita sus tareas, tocando en teoría y práctica realidades que en compañía de ‘otros’ subalternos ‘otros’ pensadores, transforman, realzan sentidos de mundo y realidad; [ex]presiones-[im]presiones que re[tratan] co[herencias] de mundo[s] y se exponen en tensión de fuerzas hegemónicas y contra hegemónicas en la candencia que hasta hoy cobija los pueblos y seres que habitan el sur [...] (p. 197).

El ovillo es como esta investigación y los *Hilos* que la componen, sus líneas de devenir. Así, “el ovillo de lana nunca está completo, siempre está ‘deveniendo ovillo’, y la línea de devenir son sus hilos” (Ingold, 2021, p. 182). Por tanto, en este prólogo no puedo ofrecer un guión conceptualmente sistematizado, pero sí dar cuenta de los giros de los Hilos en el ovillo; el devenir mismo de la investigación. Entre estos giros; un giro *post*<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Existen muchos *post* [post-estructuralista, post-colonial, post-representacional, post-social, post-relacional, post-humanismo, post-cualitativo, post-disciplinario, post-antropocentrismo...] y es probable que sigan emergiendo más *post*. De ahí que St. Pierre (2013) se pregunte a qué conceptos de nuestros diseños y enfoques de investigación empiristas y centrados en el ser humano nos aferraremos en un paisaje científico supuestamente *post* [post-cualitativo y post-antropocéntrico]. Atendiendo esta interrogante, esta referencia a los *post* alude a la pluralidad del posthumanismo respecto a sus diferentes giros, vueltas y diferencias que me han permitido pensar en [y más-allá] de la investigación: la *Teoría del Actor-Red*; la *Ontología Orientada Al Objeto*; la *Ontología Orientada al Objeto Feminista*; los *Ecofeminismos*; los *Nuevos Materialismos*; la *Teoría No-Representacional*; la *Teoría de los Ensamblajes*. Estos planteamientos [y sus compromisos] en apariencia inconexos, aluden a una pluralidad que puede englobarse en el epígrafe de lo posthumano. Aunque no todos los que participan en estos debates suscriban a esta adscripción, comparten el compromiso, el interés y la urgencia por [re]conceptualizar y [re]pensar el sujeto humano al mismo tiempo que buscan hacer frente al antropocentrismo. Por lo mismo, me parece interesante lo que señala Ferrando (2019) de considerar “el posthumanismo como la filosofía de nuestro tiempo”, sin embargo, este “buena nueva” parece obviar el hecho de que es un pensamiento noroccidental y eurocéntrico que emerge dentro de precedentes históricos reificados y privilegiados. De ahí la importancia de afirmar que “el posthumanismo comparte un interés común con la crítica decolonial en el sentido de que dirige nuestra atención hacia aquello que está objetivado, silenciado o convertido en pasivo por una determinada manifestación de antropocentrismo o excepcionalismo humano” (Zembylas, 2018b, p. 254).

y más-que-humano<sup>4</sup>, una apertura ético-onto-epistemológica, más allá de los marcos prescritos sobre cómo se crea conocimiento diferente para pensar de forma diferente (St. Pierre y Pillow, 2000) sobre los retos de nuestro tiempo en la educación artística superior<sup>5</sup> universitaria.

De hecho, introducirme en la lectura de teorías [también de otros saberes] ha sido entrar en complejos laberintos. Muchas veces el agobio, la angustia y la confusión afectan al cuerpo que se desvía. Sin embargo, atravesar un laberinto es moverse por una senda enrollando los Hilos que trazan las “idas y venidas” (Ingold, 2015a, p118). Así lo han hecho los pueblos originarios [de la contemporánea Australia] a través de las *churinga* [songlines], esas líneas invisibles que cantaron sus ancestros para crear el mundo. Líneas cantadas, existentes sólo en la tradición oral, que son a la vez un mapa y un buscador de orientaciones para encontrar el camino a través del territorio. Por lo mismo, aquí no hay lugar a una forma correcta de atravesar este laberinto, sólo espero que apele a sus cantos, pensamientos e imaginaciones que, de seguro, también le darán margen para orientarse [re]elaborando su propio ovillo, como afirma Ingold (2021) el “ovillo es una cosa interesante en sí misma”.

Lo importante es que establezca sus propias conexiones, relaciones y ate sus *Hilos* [a estos *Hilos*] mientras vuelve sobre sus deseos. Como señalan Deleuze y Guattari (2004) “no se trata de experimentar el deseo como carencia interior, ni de aplazar el placer para producir una especie de plusvalía exteriorizable” (p. 162), sino, de [re]conocer como el deseo se mueve a través de los cuerpos y las materias como intensidades que recogen

---

<sup>4</sup> Este concepto [que será muy recurrente] alude a la co-constitución de cuerpos humanos y otros flujos de vida, destacando las complejas ecologías relacionales sociomateriales que no existen en el vacío, al contrario, coexisten en complejos ensamblajes entre un gran número de elementos heterogéneos. Así, se desafía y descentra el excepcionalismo humano, las taxonomías de la inteligencia y la animadversión, y las distinciones hechas entre los humanos y los no-humanos, la naturaleza y la cultura (Springgay y Truman, 2018). Una atención que se dirige más bien a un lugar desde el que emerge algo, “un devenir que se extiende a su entorno, incluido yo mismo” (Ingold, 2021, p.7).

<sup>5</sup> Cuando utilizo la tachadura, esa ~~línea que tacha~~ pero que, paradójicamente, sigue permitiendo la lectura (Hall, 2003), es una apuesta a [de]enunciar las visiones [y cegueras] excluyentes, apropiativas y selectivas. Un acto gráfico que resulta destructivo y creativo pero que, [a propósito del uso de los corchetes [ ]], posibilitan un movimiento que activa y expande la espiral lectura/escritura y los sentidos [y afectos] que el texto produce (Ballester y Higashi, 2017). Así, la lectura/escritura no comienza en el reconocimiento descriptivo, sino que se abre a la aventura y la experimentación empujando hacia lo inteligible (St. Pierre, 2019). Unos gestos, como movimientos potenciales, que propician una [re]colocación de los conceptos más allá de su significación, simbolismo y representación, transparentando sus afectos y efectos sociomateriales [también políticos y transformadores], a “fin de cuentas, los tachados y los suprimidos forman parte de este discurso” (Ballester y Higashi, 2017, p.37) [también de ésta investigación]. Por lo mismo, al tachar la palabra “superior”, no niego la existencia de una educación [convencional, normativa, humanista] cada vez más entrampada por las lógicas impulsada por el modelo de mercado [neoliberal] basada en las competencias y la competitividad que promueve investigaciones comercializadas en base a métricas, cálculos de resultados, estándares, resultados orientados a los objetivos y otras tecnologías de medición que caracterizan el fenómeno de la academia acelerada (Stengers, 2019). Sin embargo, en este mismo enredo sociomaterial, existe una educación en clave menor (Ingold, 2018b) que ha sido definida en términos de inferioridad al no tener la identidad disciplinaria de los saberes tecno-científicos, por ende, ha sido excluida de la academia [ej. la medicina ancestral, las lenguas orales, las cerámicas...].

energías transformando todo aquello con lo que entran en contacto. Deseos, contingencias y movimientos de una sensibilidad nómada que pueden orientarle por este entramado de historias, lugares, espacios, imágenes y cosas para ir [re]pensando los acontecimientos, las incomodidades, las tensiones, los privilegios y las convenciones enredadas a la indagación en la trama universidad. Es que siempre estamos “enredados en proximidades que anticipan una geografía de lo conocido, pero que, sin embargo, requieren de cierto esfuerzo” (Hickey-Moody y Laurie, 2015, p. 1) porque el laberinto, los *Hilos* y las *tramas* no son sólo una imagen de pensamiento, son figuraciones<sup>6</sup> vivas que existen [y devienen] en el mundo real (Díaz, 2015).

Cada *Hilo* de este texto es independiente y, en cierto modo, cada uno trabaja en correspondencia con los otros *Hilos* en el tejido escritural [y en la trama investigación]. Como en la urdimbre del *Crin*<sup>7</sup>, un tejido donde las fibras se enmarañan al ritmo prearticulado del movimiento que conjura lo inmemorial, lo proximal y lo corporal.

Siguiendo a Ingold (2021):

Hay razones para creer que los hilos de la urdimbre del telar fueron el prototipo de las líneas de trazado del manuscrito, lo que da lugar al paralelismo entre las oscilaciones de la trama en el tejido y de la línea de la letra en la escritura, que aún pervive en la noción de la escritura como texto. (p. 182)

Aquí, de cada *Hilo* pueden surgir preguntas que se enredaran a los otros *Hilos*. Es que los Hilos también son conector relacional y



ANARCHIVO-1.

<sup>6</sup> En esta investigación las figuraciones [*ovillo, hilos, laberinto...*] se alejan de los códigos de la retórica y el simbolismo para devenir en una “unidad de sentido” (Díaz, 2015). Como señala Braidotti (2000) “estas figuraciones intentan reelaborar las formas establecidas de representación” en beneficio de las diferencias y la imaginación, “pero también son formas de conocimiento situado” (pp.82-124). Enfatizo en que las potencialidades y el entrelazamiento de estas figuraciones esquivan la construcción social [es decir, la representación] presentando una imagen de pensamiento diferente que da importancia a las expresiones afectivas y materiales.

<sup>7</sup> La urdimbre en *Crin* es una cestería singular que se realiza en *Rari*, una pequeña localidad rural de la provincia de Linares-Chile, declarada *Ciudad Artesanal del Mundo* el 2015 por el *World Crafts Council*. Sus artesanas, mayoritariamente mujeres, han sido [re]conocidas como *Tesoros Humanos Vivos* el 2010 por el *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes* y UNESCO. La urdimbre del *Crin* corresponde a un tejido, de tamaño reducido, en el que las fibras se entrelazan a través de un proceso de crecimiento que es coordinado por el ritmo háptico de dedos y manos. El *Crin* [tusa o pelo largo de caballos] es el material empleado, siendo utilizado de manera natural, o bien, teñido con tintes vegetales para dar colorido al tejido con el que se crean una gran variedad de pequeñas figuras: ramilletes de flores, pequeños canastos, mujeres con sombrilla, brujas,



afectivo que nos ayuda a corresponder más allá de los guiones preexistentes, posibilitando la relación. Seguramente, algunas hebras y nudos conceptuales se repetirán en otros *Hilos*, [re]haciendo constantemente su [re]aparición en el texto. Asimismo, atendiendo la paradoja de hilar un texto secuencial y [cronológicamente] ordenado, cada *Hilo* vuelve sobre combinaciones espacio-temporales extendiendo una trama que tensiona el patrón de la investigación cualitativa convencional. Es que los *Hilos* desplegados en esta investigación [des]arman y [re]elaboran una trama de acontecimientos, experiencias, encuentros, acciones y relaciones en [y más-allá-de] lo que supuso el deseo de [re]pensar los procesos de subjetivización identitaria en la universidad, pero tampoco desconozco que los *Hilos* hacen que nuestros cuerpos devengan y se transformen. *Hilos* que también devienen en recorridos y trayectorias, esas líneas que siguen a través de los territorios y los espacios-tiempos<sup>8</sup> y la metodología, y los encuentros, y los silencios, y las voces, y las cosas, y los cuerpos, y las bifurcaciones, y las dudas, y las cuestiones que quedan sin responder, y, y, y. Un tejido que sigue manteniendo patrones abiertos respecto a una trayectoria de desestabilizaciones que siguió un [dis]continuo extensivo no exento de dificultades y tropiezos a la hora de [re]inventar y [re]pensar la investigación.

Cada *Hilo* deviene en conocimientos agitadores [e incómodos] que pueden [re]velar nuevas y diferentes posibilidades de pensar y hacer (MacLure, 2010), a la vez, que se [des]pliegan como un [des]aprendizaje de las formas humanistas [y neopositivistas /neocolonialistas] de entender el mundo [y la realidad sociomaterial] en la trama de la educación artística-universitaria contemporánea. [Re]colocaciones para interrogar los supuestos tácitos, los privilegios y los arraigos para generar nuevas potencialidades, nuevas provocaciones y nuevas prácticas para hacer posibles otros modos de indagar. Es que “los hilos también son historias, sobre todo historias largas, rebuscadas y especulativas” (Niccolini, Zarabadi y Ringrose, 2018, p. 324). Por lo tanto, le animo a Usted, lector[a], a enrollar el ovillo escogiendo el *Hilo* que prefiera. *Hilos* que, aunque no están pensados para enrollarse [leerse] secuencialmente, Usted también puede hacerlo. No dudo que cuando tome un primer *Hilo*, sus propias historias se enredarán y entonces tomará otro *Hilo*. No olvide que los *Hilos* “hacen cosas” (Niccolini, Zarabadi y Ringrose,

---

mariposas, flores, sombreros, entre otras. Un saber-conocimiento que tuve la oportunidad de conocer y aprender junto a dos compañeras [y amigas] en una trayectoria compartida más allá de Barcelona.

<sup>8</sup> Desde las perspectivas newtonianas clásicas [tradición noroccidental], el modo en que nos hemos orientado en el mundo ha implicado dar por sentada una comprensión de cómo nos inscribimos en el espacio y el tiempo. El espacio se ha concebido como un contenedor absoluto, una entidad [mapa] estático para situarnos dentro de unas coordenadas específicas en relación con el mundo (Perkins, 2009). Del mismo modo, el tiempo se ha concebido como una sucesión progresiva de eventos, uniformemente espaciados, dentro de un parámetro externo que sirve para secuencializar la experiencia humana. Bajo esta concepción, el tiempo registra una trayectoria continua, en la que se pueden señalar un origen y un final. No obstante, dentro de las [re]orientaciones ético-onto-epistemológicas de esta indagación, el afecto, los flujos y el movimiento viajan en todas las direcciones, por tanto, los fenómenos son dinámicamente “difractados y distribuidos temporal y espacialmente (Haraway, 2000). En esta investigación, tanto el tiempo como el espacio, están unidos y [co]constituidos, posibilitando la existencia de múltiples trayectorias y flujos de vida de la materia, un dinamismo abierto, continuo y en devenir.

2018, p. 334). Como bien señala Ingold (2021) “la belleza del Hilo es que lo que se ha tejido siempre se puede desenredar, para volver a hacerlo y dar lugar a formas y patrones nuevos e imprevistos (p. 184). Advirtiendo esto, si busca una línea orientadora puedo sugerirle seguir con el *Hilo: Posicionamiento en movimiento* que, como “un plano de referencia” [anti]jerárquico de continuidad, ofrece el móvil de las “transformaciones, azar, ánimo de innovación no sólo temática, también inmanente y nómada” (Díaz, 2015, p. 22-24). Un trabajo que se [re]construye a partir de los detalles, acontecimientos y afecciones que se enhebran y con-forman el devenir de esta investigación. Asimismo, si vuelve al índice observará que entre cada Hilo hay un *interludio*, un punto intermedio que no es ni principio, ni final. Estos interludios tienen su propia estructura temporal, “su función es móvil, lo que emerge de una conexión. Es el accionar en una relación, el entre, lo que ocurre en el medio de los términos, el chispazo del encuentro” (Díaz, 2015, p. 21). Textos que trazan los flujos de afecto entre el investigador y la investigación con el fin de revelar la [micro]política que descentra los vínculos clave que emergen de las rupturas y discontinuidades que, a la vez, crean otros vínculos y conexiones. Figuraciones creativas que existen “en un espacio intermedio, atrapado en una *red* [trama] de condiciones materiales y simbólicas, entre el texto y la historia, entre la teoría y la práctica, y nunca en ninguno de esos polos” (Braidotti, 2000, p. 152).

Esta investigación atiende las consecuencias de afectos y transformaciones que han hecho posible pensar-con la teoría de forma diferente ampliando las posibilidades de la transdisciplinariedad y la “creación de conocimientos situados, materiales, interconectados, procesales y afirmativos” (Ulmer, 2019, p. 836). Prácticas situadas [y encarnadas] que cobran vida con el movimiento y pueden concebirse como emergentes dentro de una serie de espacios-tiempos diferentes y conectados. Un medio para desestabilizar los binarios y los privilegios del sujeto conocedor/consciente que predomina en la investigación, pero, también, para tomar distancia de los modelos monolíticos y estáticos de los poderes hegemónicos, homogéneos y normativos, por ende, “un proyecto de resultados no predeterminados” (Braidotti, 2015, p. 134), más bien, inesperados. Al hacerlo, se pone de relieve la complejidad y las múltiples facetas “por las que caminamos nuestros siempre extensos hilos de vida” (Ingold, 2021, p. 187). Sin desconocer todas las contribuciones [y saberes otros<sup>9</sup>] que dentro y fuera de los campos

---

<sup>9</sup> En continuidad a la nota anterior, es importante señalar las críticas a la teoría posthumana. En este sentido, las preocupaciones de los posthumanismos, han sido durante mucho tiempo fundamentales para las epistemologías/saberes otros (Ortiz, Arias, y Pedrozo, 2018). De hecho, existe la preocupación por el hecho de que lo posthumano [restringido a una episteme-blanca del posthumanismo] anule y [re]produzca las lógicas de la colonialidad respecto a los conocimientos indígenas y locales. Ciertamente, una ética posthumana debe reconocer las diversas trayectorias y herencias materializadas a través de una política de localización (Braidotti, 2015). En este sentido, me parece igualmente relevante pensar-con *los Saberes de los Pueblos Originarios, Las Epistemologías del Sur, el Pensamiento Decolonial, los Activismos y Artivismos*. Comparto la afirmación de Jackson (2018) de “reconocer que otras personas, otras filosofías, otros mundos y otras ideas han estado haciendo afirmaciones similares sobre las relaciones ecológicas más amplias durante cientos, a veces decenas de miles, de años” (p. xii). Saberes/conocimientos que hay que dejar de verles como creencias, magia o idolatrías, sino como una diversidad de formas de ser-saber-hacer [y estar], posicionándolas como opciones que pueden atender a nuestras preguntas y problemas, es decir, como sistemas de conocimientos

disciplinarios [y académicos] han hecho posible instalar los actuales debates teóricos, metodológicos y éticos. Por tanto, un reconocimiento [con humildad] a todos los bagajes y trayectorias precedentes que me han permitido [re]pensar de forma diferente la forma de *estar-con* enredado a la educación en la trama universidad.

## ¿Qué es un prólogo?

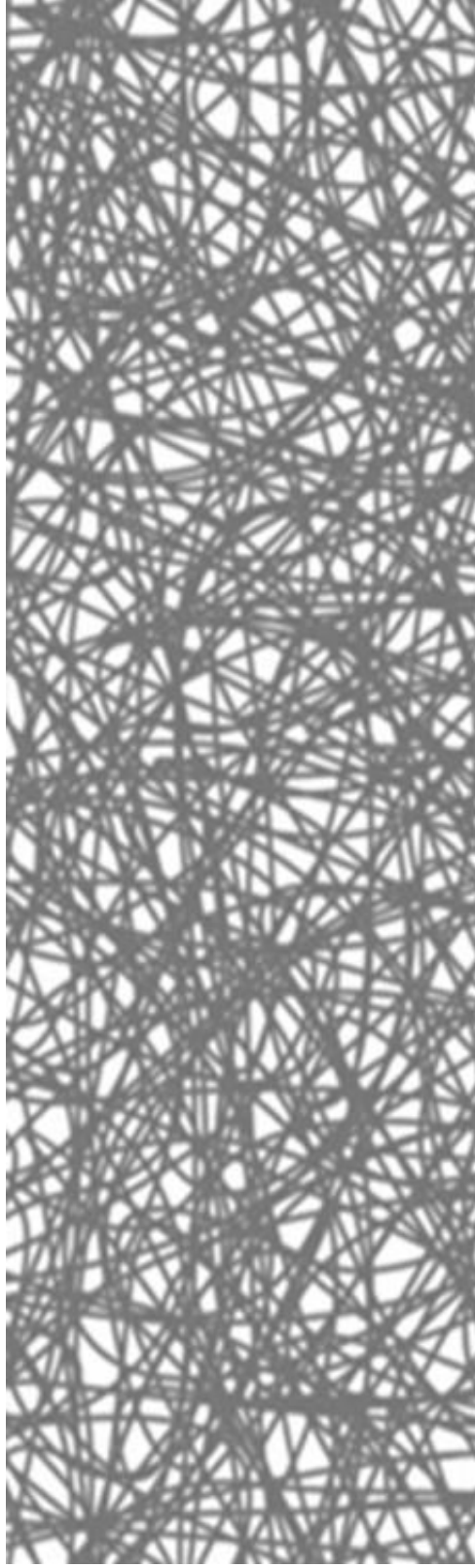
Si le surge esta pregunta, más allá de marcar un comienzo, sería importante atender la capacidad afectiva de lo teórico “para inquietar, abriendo los campos estáticos del hábito y la práctica” (MacLure, 2010, p. 277) para movilizar el ser-saber-hacer [y estar] hacia formas materiales (Ulmer, 2017). Un esfuerzo que se sostiene en la [re]forma de las estructuras regulares, pero que asume los riesgos y trances de una constante desobediencia (Mignolo, 2015) para con las categorías que normalizan e instrumentalizan el sentido del aprendizaje, la enseñanza y la investigación<sup>10</sup>. Estas cuestiones pueden resonar [incluso perturbar] en la lectura de un trabajo que, escrituralmente, no aspira a la generalización, abstracción simbólica o condensación de la complejidad en categorías o temas, sino que, al contrario, “pretende romper, desestabilizar, animar y reverberar en lugar de informar y representar” (Vannini, 2015, p. 5), asumiendo las dificultades de una escritura que toma distancia de la tradición académica que impone ideas y domestica el pensamiento. Un gesto a otras formas de hacer, ser, llegar a ser [devenir], percibir, sentir, relacionarse y conocer dentro de la amplitud de posibilidades enredado a la trama universidad<sup>11</sup>.

---

situados, complejos y diversos (Sousa Santos, 2017). Tampoco son un complemento [re]afirmativo al posthumanismo, son trayectorias que, habiendo sido silenciadas, subordinadas y marginadas, han materializado [y encarnado] desde sus luchas [y resistencias históricas] las preocupaciones que van más allá de las manifiestas por el posthumanismo frente al excepcionalismo humano [la colonialidad y el neocolonialismo].

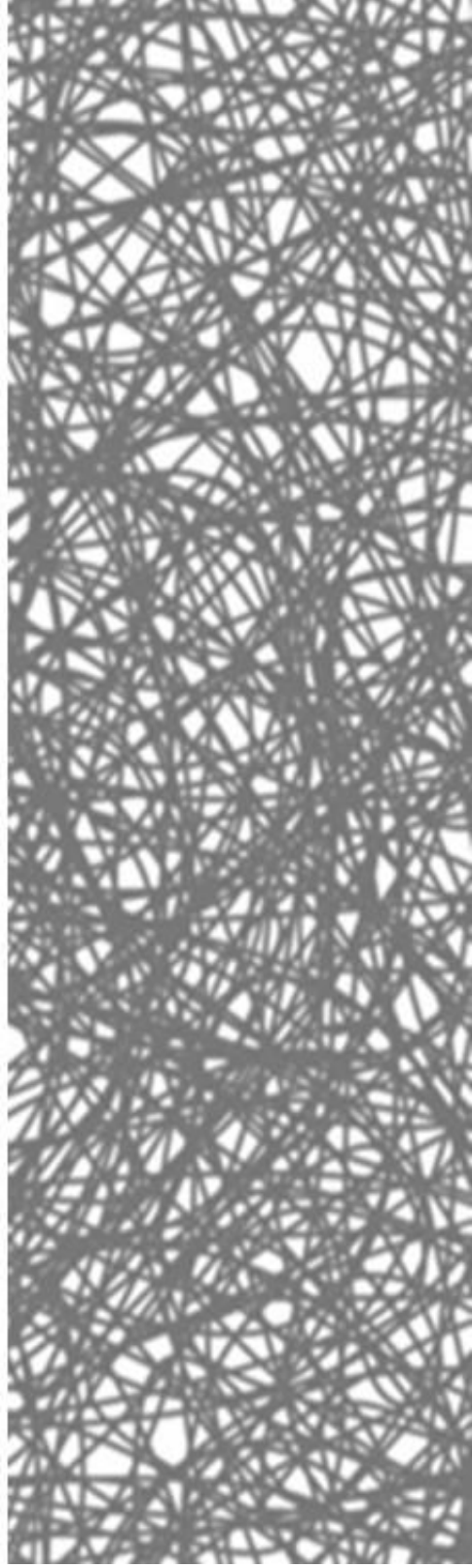
<sup>10</sup> Atender los sentidos de aprendizaje, enseñanza e investigación, es reconocer que en la universidad ocurren [y emergen] posibilidades, pero, asimismo que existen espacios de resistencias y [co]creación. Sería una premisa falsa pensar que todo el aprendizaje, la enseñanza y la investigación en educación universitaria están condicionados y contenidos por estos imperativos. No obstante, la comercialización, la jerarquización y la competencia introducidas por el neoliberalismo han asentado, la imposición neopositivista y los conformismos de una investigación estandarizada basada en la auditoría y la evidencia, sin desconocer tampoco que fines capitalistas-patriarcales-racistas-coloniales siguen manifestándose.

<sup>11</sup> Esto exige una atención más matizada sobre la misma teorización de la universidad. Esta Investigación concibe la universidad como una *trama* sociomaterial dinámica y de múltiples posibilidades, donde una diversidad de elementos heterogéneos [humanos y no-humanos] se relacionan [conectan y se des-conectan], emergen y se retraen. Una invitación a pensar más allá de las representaciones dominantes sobre la universidad como un tiempo-espacio contemporáneo dañado [o irremediablemente deformado]. Por lo tanto, esta investigación, lo que menos pretende, es inscribirse en un relato reparatorio alusivo al aprendizaje, enseñanza y la indagación [particularmente de las artes y el patrimonio] en la universidad.



## **interludio**

**TOMAR EN SERIO EL ANTROPOCENO**





## INTERLUDIO: TOMAR EN SERIO EL ANTROPOCENO

Siguiendo las teorías y artículos que se sitúan como cartografías críticas *posts* [posthumanistas y postcualitativas] es muy recurrente leer sus compromisos y desafíos respecto al Antropoceno, sobre todo, en lo concerniente a las formas que se concibe lo humano en sus marcos de relación con el mundo más-que-humano. La primera vez que escuché este concepto fue en un seminario de doctorado donde mi compañera Andrea planteaba las resonancias de su investigación desde las críticas situadas del ecofeminismo aludiendo a los acelerados eventos de una ecología que colapsa, la fragilidad de una economía global, los desplazamientos humanos y más-que-humanos, entre tantos acontecimientos que parecen dar cuenta que la humanidad está desbordada

En una primera instancia, me pareció un concepto ajeno a mis inquietudes, sin embargo, como bien señala Bal (2002) los “conceptos, y a menudo justo esas palabras que los no-expertos consideran una jerga, pueden ser enormemente productivos” (p.29). Y no es, precisamente, que me pareciera una jerga o un concepto fructuoso, sino más bien inquietante, en la medida que más remitíamos a él en nuestros encuentros [en y más allá de lo formativo], y más recurrente era su aparición en las lecturas compartidas de los giros *post* en investigación, educación y ciencias sociales. Al respecto, muy alusiva es la deferencia que hace Oliver (2022) en relación a los estudios de arqueología y patrimonio:

Estamos acorralados. El Antropoceno está en todas partes y no se puede escapar de él. Y lo que es más pernicioso aún, cualquier idea que se nos ocurra para liberarnos del peso que tiene sobre nosotros se derivará del estado antropocénico en el que ahora vivimos. (p. 85)

Probablemente se esté preguntando, ¿qué hace [en esta investigación] el concepto Antropoceno? Puedo afirmar que no es, ni será, una palabra común (Bal, 2002), tampoco alude a un [re]enfoque teórico, “es más bien la secuela de un fenómeno demasiado real” (Oliver, 2022, p. 82) que, con inciertas implicaciones, posibilita ampliar las formas de reflexión y especulación del enredo sociomaterial que deviene en las tramas universitarias contemporáneas.

Del griego *anthropos*, [por humano], y *cene*, [lo nuevo o reciente], es un término que Paul Crutzen [Premio Nobel de Química] introdujo en un artículo de 2002 en la connotada revista *Nature*. Ahí plantea:

[...] los efectos del ser humano sobre el medioambiente global se han intensificado. Como consecuencia de esas emisiones antropogénicas de dióxido de carbono, el clima global podría apartarse significativamente de su curso natural durante muchos milenios. Parece apropiado asignar el término ‘Antropoceno’ a la actual era geológica, dominada por el ser humano, como complemento del Holoceno[...]. Podría decirse que el Antropoceno comenzó a finales del siglo XVIII, cuando los análisis del aire atrapado en el hielo polar muestran el inicio de

crecientes concentraciones globales de dióxido de carbono y metano. Esta fecha también coincide con el diseño de la máquina de vapor de James Watt en 1784 (Crutzen, 2002, p. 23 citado en Chakrabarty, 2019, p. 97).

Sin embargo, sería Dipesh Chakrabarty [reconocido investigador de estudios subalternos de la India y el pensamiento poscolonial] quien en el artículo *The climate of history: Four theses* [El clima de la Historia: Cuatro Tesis (2019)] de *Critical Inquiry* (2009) realizó un llamamiento a la investigación [humanista] donde señala:

[...]en la era del Antropoceno necesitamos de la Ilustración [esto es, de la razón], incluso más que en el pasado. Sin embargo, la consideración de algo que tiene que ver con la forma más común que adopta la libertad en las sociedades humanas modera este optimismo respecto del rol de la razón: a política. (Chakrabarty, 2019, p. 98)

Ciertamente, lo planteado por Chakrabarty (2009/2019) resuena desconcertante en la medida que las inquietudes *post* reconocen que la “gran aceleración del Antropoceno” (Oliver, 2022, p.83) nos exige [re]pensar nuestra relación fundamental con las cosas, ya sea para señalar la importancia de cuestionar las consecuencias del humanismo instrumentalista [centrado en la razón], pero, también para [re]inscribir la humanidad en un acoplamiento más-que-humano en el que deberíamos mirar más allá de nosotros mismos (Ulmer, 2017). Sin embargo, remitiendo a los movimientos que la llevaron a hacer post-investigación, St. Pierre (2014) reconoce que ciertos debates parecen tratarse más de ejercicios de reflexión que de una llamada a la acción, de ahí la dificultad de desaferrarse “del furor epistemológico por el significado que centra los proyectos de conocimiento cartesiano” (p.3). Una paradoja pone de relieve cómo el pensamiento humanocéntrico se emplea irónicamente para “remediar” el daño causado por las “hazañas” antropocéntricas, una discrepancia insostenible respecto a los ideales humanistas que se mantienen.

De lo anterior, pareciera que el Antropoceno ha resultado un concepto “provechoso para todos los campos académicos, pero especialmente para las humanidades, que cuentan con muy pocas tradiciones aglutinadoras” (Bal 2002, p. 30), de hecho, “muchos artistas y filósofos están adoptando el Antropoceno como explicación, motivación e inspiración para las respuestas culturales y estéticas al momento actual” (Ellsworth y Kruse, 2012, p. 6 citado en Rousell, 2016, p. 141). No obstante, los intentos por definirlo y caracterizarlo también han conllevado confusiones ya que el mismo concepto desestabiliza y estabiliza la lógica antropocéntrica. Una maleabilidad que, en el actual auge del populismo con sus prácticas, discursos y agendas territorializadoras, han propiciado su instrumentalización. Aun, sin desconocer los irrefutables efectos del impacto de nuestra especie en el planeta, jagodzinski (2017) apunta a la confrontación instalada por los “diversos intereses ideológicos” (p. 2). De este modo, existe una narrativa estrictamente científica y, por otra, los efímeros argumentos de una narrativa sociopolítica.

Es que el Antropoceno ha devenido en “una importante plataforma para debatir el cambio climático” (Parikka, 2018, p. 52) instalando, indistintamente, cuestiones climáticas-geológicas por un lado y políticas-económicas por el otro. Un debate bipolar que usufructúa de las incidencias sobre el planeta y los efectos en la agenda global; la sustentabilidad-ecológica y el impacto económico-energético. En estas narrativas antropocéntricas [arraigadas en una lógica humanocéntrica] el único interés parece estar en la reclamación que se hace del planeta tierra como un recurso de gestión, ecológica o política, que homogeneiza las desigualdades sociales, económicas y medioambientales. Para Haraway (2019a) el Antropoceno figura “en el discurso popular y científico en el contexto de los urgentes esfuerzos omnipresentes por encontrar maneras de teorizar, modelar, gestionar y hablar sobre una Gran Cosa llamada Globalización” (p. 81).

En una entrevista más reciente Chakrabarty (2021) ya no invocaba la razón humanista, señalando que:

Los humanos no son solo una fuerza que interactúa con algo llamado ‘naturaleza’; son una parte integral de la geofísica del planeta con un potencial para cambiar la historia de la vida al provocar la sexta gran extinción. Aquí el binario humano/naturaleza se descompone por completo y la humanidad se convierte en un elemento controlador de las ciencias del sistema terrestre. (párr. 11)

Aunque esta posición presenta una comprensión del Antropoceno como una coyuntura en curso necesaria para [re]evaluar nuestro devenir como especie. Para jogdzinski (2017):

El Antropoceno marca un cambio de tipo, más que de grado; un reconocimiento de que se han superado los umbrales de inflexión, lo que nos sitúa en una dura constatación de lo que la actividad antropogénica puede realmente ‘hacer’. El Antropoceno, en este sentido, tiene que ser ‘legible’, pero sólo si constituye una diferencia significativa. (p. 17)

Por lo mismo, tampoco se pueden descartar las consecuencias de la excesiva insistencia de “una comprensión científica de la Tierra” (Parikka, 2018, p. 53). Ya sea privilegiando un empirismo fundado en la razón o, incluso, las evidencias de una investigación científica acotada a la experiencia existencial de los humanos respecto al impacto global de la humanidad sobre sí misma, paradójicamente, conlleva el riesgo de reducir el mundo “a puro objeto, al tiempo que ennoblece a [ciertas] las personas y a [determinados] cuerpos como los únicos sujetos” [de importancia] (Oliver, 2022, p. 85). Para Braidotti (2018):

[...]la paradoja expuesta por la erudición de la ansiedad se refiere a la tendencia a lamentar [variante apocalíptica] o celebrar [variante eufórica] la causa de una nueva humanidad, unida en y por el Antropoceno, como categoría vulnerable e insurgente a la vez: ¡estamos juntos en esto! [...] vemos la aparición de una categoría -el ser humano en peligro de extinción- a la vez evanescente y fundacional. (p. 36)



Estos gestos, cartografiados por Braidotti, invitan a replantear críticamente el Antropoceno como “una herencia material difusa pero concreta; una herencia que requiere formas cuidadosas para el presente y para el futuro” (Sterling y Harrison, 2020, p. 22). Es que más allá de la distribución de las culpabilidades (Parikka, 2018) es inevitable no pensar en los costos y responsabilidades por las consecuencias [en el planeta Tierra] del desarrollo, el progreso y la evolución en nombre de la figura modernista y universal de la humanidad (Haraway, 1995). Para Braidotti (2015) no hay excusas que impugnen la “visión humanista del Hombre medida de todas las cosas, portador del estándar humano [...] que continúa detentando el papel de modelo universal y ejerciendo una atracción fatal” (p. 34). Morton (2019) es más oblicuo y señala que “uno de los principales enemigos de lo que llama humanidad es la humanidad misma” (p. 9). Aunque su sentencia tiene cierta similitud con el modelo hegemónico humanocéntrico de Braidotti, ambas posturas ejemplifican “el colapso y el involucramiento de la humanidad dentro del término Hombre” (Jagodzinski, 2017, p. 2). Una problematización que, más allá de las sentencias, resuena en el llamamiento de Haraway (2019a) de “cultivar responsabilidad, en pasión, apego y desapego” (p. 65).

Desde las ecomasculinidades, Twine (2021) critica el exacerbado cientificismo que arrastra la noción Antropoceno y el carente vínculo con los cuestionamientos al saber-poder que han instalado los ecofeminismos, las ciencias sociales y la educación, según él, pareciera que el “Antropoceno borra así las diferencias de clase, de género y de raza” (p. 127). Mientras que para Haraway (2019a) parece un concepto de más “utilidad para intelectuales de regiones y clases adineradas” (p. 87). De hecho, Connell (2021), plantea que es una noción engañosa ya que, si hay que señalar un responsable, estas serían, “las instituciones operadas por el hombre y las herramientas que despliegan y dirigen: la economía de producción en masa, la maquinaria de transporte y construcción con su impacto en la tierra” (p. 108).

Inquietudes que no pueden reducirse a un único espacio-tiempo, sino que oscila entre una multiplicidad de temporalidades y mundos potenciales. Así, el “significado, alcance y valor operativo del concepto [Antropoceno] difiere” (Bal, 2002, p. 31) debido a la transformación de su propia morfología. En este sentido, “la constante fragmentación del Antropoceno como concepto es un ejemplo perfecto de cómo funcionan la territorialización y la desterritorialización en diferentes contextos espaciales, materiales y discursivos” (Sterling y Harrison, 2020, p. 30), exponiendo a la vez, una diversidad de formas de organizar la responsabilización. Por ejemplo, Haraway (2019a) ha sugerido que nuestra época actual sea rebautizada como el Chthuluceno interpelando al sujeto de la enunciación del pensamiento [científico] predominante y la lógica del dominio moderno; el Capitaloceno que incluye la explotación de género, el colonialismo, la subyugación animal y las desigualdades socioeconómicas del desarrollo capitalista. La extinción cultural y física en el Necroceno muy en sintonía al Antro-obsceno. Las grandes deforestaciones para la plantación de monocultivos en el Plantacionoceno, las instituciones [masculinistas] que dirigen la economía en el Socioceno y las apremiantes

denuncias de las violencias a las mujeres y grupos LGTBI+ en el Hombreceno y Faloceno. El Tecnoceno y el Econoceno en cuanto sinónimos más precisos para la gran “narrativa teleológica distópica establecida en la actualidad” (jagodzinski, 2017, p. 5). Según Braidotti (2018), cada uno de estos “neologismos expresan una tendencia aceleracionista y su proliferación evoca tanto la emoción como la exasperación de sus pensadores que intentan dar cuenta, críticamente, del predicamento posthumano” (p. 32). Nociones que invitan a mirar en perspectiva los legados diferenciales, las disconformidades y violencias históricas, no obstante, si hay algo común en estos enunciados es el gesto tan humano, [y antropocéntrico] de las pretensiones científicistas de dar cuenta del funcionamiento de la naturaleza parcelando la historia en distintas fases geomorfológicas designando y etiquetando determinadas épocas. Sin embargo, esta “fuerza geológica” no sólo es capaz de afectar a la humanidad, sino que se extiende más-allá de lo que llamamos vida, de ahí la importancia de preguntarse “¿qué posición tomar?” (jagodzinski, 2017, p. 11).

Al respecto, Sterling y Harrison (2020), señalan que “la teoría crítica no necesitaba el Antropoceno para ver las interconexiones entre todos sus elementos, pero no se pueden negar las cualidades generativas del término” (p. 19). Un concepto que hace una clara reivindicación del presente y del futuro inscribiéndose sobre nuestra realidad sociomaterial. Así, cada uno de los diferentes posicionamientos, son parte de una conversación abierta [y en curso] que se suma a los esfuerzos colectivos [no sólo de la academia], a la hora de comprometerse con los enredos sociomateriales contemporáneos “en un mundo más-que-humano, donde nada existe de forma aislada” (Ingold, 2021, p. 7). Ahí, donde voces ya marginadas, continúan enfrentándose [en el aquí y ahora] a las crecidas del nivel del mar, la deforestación, los incendios forestales y la acidificación de las aguas y, y, y

Ciertamente, el Antropoceno no es un concepto fijo, su materialidad lo hace fluir entre [y más allá] de las disciplinas (Bal, 2002), ofreciendo aperturas provocativas para *pensar con él* de forma creativa resistiendo a la arrogancia antropocéntrica, universalista y totalizadora. Braidotti (2020) considera que la investigación [y la enseñanza] en las universidades que trabajan entre las artes, las humanidades y las ciencias son necesarias para abordar el entrelazamiento de la naturaleza y la cultura endémica de la vida cotidiana. Un movimiento transdisciplinar, en la medida que el concepto “traspasa las fronteras disciplinarias y desafía las líneas de demarcación establecidas dentro del mundo académico” (Trischler 2013, p. 6 en Rousell, 2016, p. 142).

Lo anterior, no está exento de un desplazamiento profundo sobre las cuestiones del saber-poder, la ética y la política. Un trabajo que implica ir más allá de los enunciados [científicos] y las denuncias [políticas], para poner sobre la mesa una discusión [y soy optimista en creer en la acción] concerniente a una con-vivencia ecológica (Morton, 2019). Un [re]conocimiento al papel de actores [humanos, no-humanos y más-que-humanos] en una “malla enmarañada de correspondencias” (Ingold, 2021, p. 11), [agencialmente] distribuidas, más-allá de la división modernista entre naturaleza [no-humana] y cultura [humana].

Igualmente, es importante evitar caer en una apologética antropocéntrica (Schulz, 2017) cuando los ecos de la Ilustración europea, el auge del cientificismo y el legado instrumental de la modernidad progresista movilizaron la empresa colonialista [y esclavista] en nombre del hombre y la civilización (Jagodzinski, 2017). De ahí que sea necesario decolonizar el conocimiento sobre el Antropoceno abordándolo de forma crítica sin ignorar las relaciones de saber-poder. Atender, desde la diferencia, las subjetividades específicas y localizadas atravesadas por los fenómenos que constituyen las fuerzas del capitalismo avanzado [extractivismo, hiperconsumo, violencias, desigualdades y, y, y] (Braidotti, 2020), sin dejar de rastrear los impulsos neocolonialistas que desplazan ontologías y rechazan cosmologías o, peor aún, “saquean las historias situadas indígenas como si fueran recursos para los proyectos y pueblos colonizadores” (Haraway, 2019, p. 136). Ciertamente, no podemos ignorar los efectos en los cuerpos situados históricamente, ni “las definiciones políticas de qué y quién constituye lo humano en el Antropoceno” (Jackson, 2018, p. 5). Esto da cuenta de múltiples capas incrustadas a la complejidad de las dimensiones sociomateriales [y afectivas]. Un compromiso [y una responsabilidad ética colectiva] respecto a los enredos de una vida más-que-humana que nos permita ampliar la visión de estos cuestionamientos y los efectos que éstos tienen sobre cada uno de nosotros (Hernández-Hernández, 2019c) en lo que respecta al dinamismo de las tramas universitarias y los entornos de aprendizaje. Una interpelación a [re]pensar lo que significa vivir; cuerpos y modos de subjetivización (Venn, 2014) incrustados a esta figuración geo-espacio-temporal. Un llamamiento a “desarrollar nuevos tipos de pensamiento y prácticas de conocimiento en las universidades que respondan” a las cambiantes condiciones sociomateriales del Antropoceno (Rousell, 2016, p. 141).

Volviendo a la cuestión de tomar en serio, esto no se trata simplemente de “tomar”, sino de una afectación que ha [re]movido el ser-saber-hacer [y devenir] de esta indagación. Parikka (2018) plantea que el Antropoceno se ha transformado en un desencadenante útil para alejarse de la “falacia antropocéntrica” (p. 52). Sin embargo, muchas tramas educativas siguen amarradas a conceptos y prácticas que operan dentro de las construcciones humanistas y los límites disciplinarios y, “aunque la universidad pueda estar en un estado liminal e incierto sin un papel coherente en la sociedad, todavía hay esperanza de que puedan surgir nuevos movimientos que sean resistentes a los ataques corrosivos de la corporativización y la política neoliberal” (Rousell, 2016, p. 144). Una invitación a la incertidumbre y la perturbación de conceptos, prácticas, conocimientos y materiales dentro de las disciplinas para posibilitar una pedagogía de la incomodidad que problematice la complejidad de la realidad sociomaterial en el Antropoceno. Una trama de historias compartidas respecto a futuros inestables e inexplorados extendidos hacia nuevas temporalidades.

Es que el Antropoceno remece las discusiones contemporáneas para [re]escribir las genealogías centradas en la cultura (Parikka, 2018) intentando descentrar lo humano [y la enseñanza] y, al mismo tiempo, subvertir los fundamentos humanistas [también neocoloniales y neoliberales] de la universidad. Es que no se trata de aferrarse al concepto

como una etiqueta de moda (Bal, 2002) para instalar una crítica trascendente, homogénea y totalizadora de los efectos y los inquietantes acontecimientos [contemporáneos y en curso] que el Antropoceno y otros neologismos intentan [de]enunciar. Se trata más bien de problematizar estos retos propiciando un pensamiento más imaginativo, creativo y rizomático, ya que seguir aferrado a las formas del pensamiento humanista [moderno-universalista] no hará más que contribuir reforzar el excepcionalismo humano incrustado en la dicotomía cultura-naturaleza.

Atendiendo a Deleuze y Guattari (2004), considero que el Antropoceno “ha dejado de ser un concepto universal que mide elementos según su posición en una dimensión cualquiera, para devenir una multiplicidad variable según las dimensiones consideradas” (p.14). A saber, el conjunto de multiplicidades sociomateriales [ecológicas, medioambientales, geopolíticas, educativas, artísticas, patrimoniales y, y, y], respecto a las asentadas disparidades de una economía global neoliberal [lógica del capitalismo avanzado] (Parikka, 2018); la persistencia de las huellas coloniales, así como las emergencias hegemónicas de lo neocolonial [extractivismo, exclusión, desigualdad, falta de ética] (Ponzanesi, 2018) y la instrumentalización de la investigación social y educativa [y la universidad] desde el mandato antropocentrista [y neopositivista].

Sin duda, “ninguna disciplina, ni ningún equipo de investigación, es capaz de abordar la naturaleza polifacética de los retos a los que nos enfrentamos” (Torrance, 2015, p. 268), no obstante, queda por ver cómo estos problemas afectan las tramas universitarias y los planes de estudios, y la pedagogía, y las disciplinas, y la investigación, y, y, y. Desafíos que requieren de apertura e imaginación para ampliar nuestras posicionalidades, pero también “pedagógicamente sintonizar [tanto conceptual como materialmente] con el nivel de las fuerzas imperceptibles, las intensidades y los afectos” (Jagodzinski, 2017, p. 56), de este modo, perturbar la lógica instrumentalista [y neoliberal] de la datificación que entrapa la investigación [y la educación] en una maquinaria de progreso, competencia, eficacia y rentabilidad que no da lugar a una correspondencia crítica (Koro-Ljungberg, et al, 2017). En los términos de Foucault (1988) “la crítica no es una cuestión de decir que las cosas no están bien como están. Se trata de señalar en qué tipo de supuestos, [en] qué tipo de modos de pensamientos familiares, no cuestionados, no considerados, descansan las prácticas que aceptamos” (p. 154 citado en St. Pierre, 2014, p. 4).

En su teorización introductoria de *Defense of Things*, Olsen (2010), señala que “el intercambio académico es principalmente conceptual [...]. Como conceptos, participan en otro orden, un discurso lingüístico en el que sus valores retóricos, estéticos y alegóricos también son importantes” (p. 16). Sin desconocer dichos privilegios creo que tomar en serio el Antropoceno no sólo “sirve para revelar diferencias” (Bal, 2002, p. 30) sino, para fugar un pensamiento posible que también cree afectos (Foucault, 2008). De este modo, permitir que el concepto del Antropoceno movilice nuestra responsabilidad y correspondencia tanto en la investigación como en la educación.

Los conceptos también son materia, sobrellevan un exceso sobre los sentidos que intensifican las sensaciones corporales (Jagodzinski, 2017). El Antropoceno anticipa

nuestra temporalidad actual afectándonos desde dentro “exigiendo una visión diferenciada que pueda sacar a la superficie formas marginadas, alternativas y experimentales” (Sterling y Harrison, 2020, p. 25). Una [re]orientación que posibilita ralentizar nuestra forma de *pensar con* [y de forma diferente] más allá de los dualismos y las narrativas dominantes, pero también desaferrándonos de los ordenamientos del razonamiento metodocentrista. De este modo, atender el “[saber]poder contemporáneo de contextos/materiales y circunstancias/vidas, una necesidad inmediata de transformaciones respecto a cómo se [re]inscriben las formas de privilegio humano dentro de prácticas/reconocimientos/deseos/enredos” (Koro-Ljungberg, et al, 2017, p. 70) con las disciplinas, las artes, el patrimonio, la didáctica, y, y, y; una [re]orientación mediante la cual las respuestas al Antropoceno puedan devenir en el paisaje de una educación otra en la universidad.

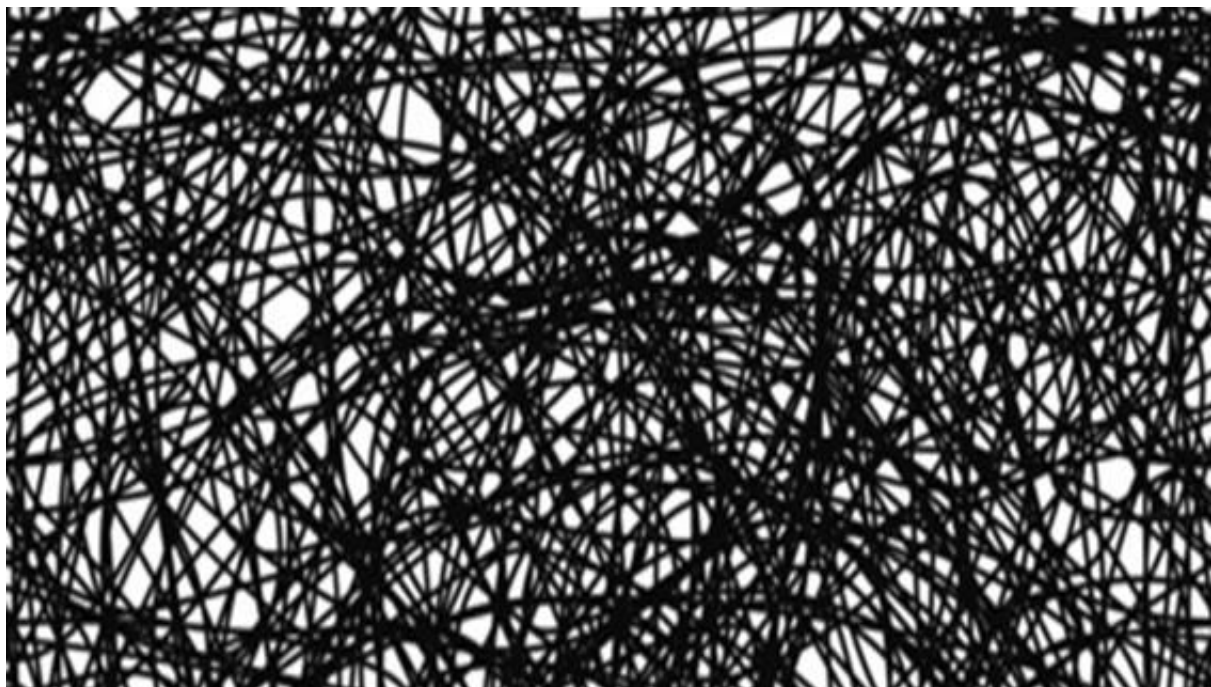
Esto también implica [re]colocarse frente a acontecimientos emergentes, ineludiblemente conexos, que desestabilizan las narrativas totalizadoras del Antropoceno [en lo que respecta a las tramas extendidas en esta investigación] en cuanto ensamblajes discretos y específicos en los que se enredan normas, personas, lugares, cosas, y, y, y. A la vez, un movimiento en los intersticios y “límites de lo que tradicionalmente se ha entendido por producción y transmisión de conocimiento, explorando la incertidumbre del significado y la heterodoxia metodológica, cuestionando a su vez las formas de validez científica” (Sánchez de Serdio, 2016, p. 2). Un “enfoque en las singularidades, la pequeñez y lo menor, las fuerzas diversificadoras y los detalles de la diferencia” (Koro-Ljungberg et al, 2017, p. 63) como fuerza transformadora más allá del pensamiento generalizable. Un movimiento de apertura transdisciplinar para comprometernos con el pasado, en el presente, imaginando futuros alternativos. Esto, sin duda, ha afectado los supuestos ético-onto-epistemológicos y el devenir de esta investigación. Por tanto, y sin entramparme en un diagnóstico sociopolítico sobre los modos de indagar en el Antropoceno, resulta necesario un compromiso con el descentramiento. Esto implica humildad, receptividad y creatividad en lugar de precisar de una [auto]referencialidad cerrada de una “individualidad narcisista, desde la que se elude plantear preguntas nuevas sobre el presente y el futuro” (Hernández-Hernández, 2017, p. 5). De este modo, situar las inquietudes de lo que hacemos, sin dejar de cuestionar cómo concebimos nuestras prácticas [más allá del mandato aceleracionista que busca soluciones], inclusive, desafiando las formas de pensar los desbordes de lo humano, imaginando y especulando otros modos de con-vivencia en el Antropoceno. Porque “las consecuencias del Antropoceno van mucho más allá del presente” (Oliver, 2022, p. 87) y -me permito el plural para señalar que- debemos responder a estos acontecimientos, pero también movilizarnos multidireccionalmente más allá de las cuestiones de mitigación, adaptación y sostenibilidad, incluso, devenir resilientes (Hernández-Hernández y Sancho, 2021). Aquí, la universidad tiene el potencial de devenir en un vibrante campo de productividad para nuevos tipos de prácticas de conocimiento para abordar las “complejidades y desigualdades globales de forma diferente” (Koro-Ljungberg et al, 2017, p. 63) en las

dinámicas tramas sociomateriales del Antropoceno. Un impulso para “construir nuevos sujetos de conocimiento, mediante ensamblajes inmanentes o alianzas transversales entre múltiples actores [humanos y no-humanos]” (Braidotti, 2018, p. 36) hacia el horizonte de una investigación [en educación de las artes] menor (Ingold, 2021) que haga frente a la multiplicidad y heterogeneidad del mundo actual.

El Antropoceno, “como concepto y como realidad empírica” permite corresponder, [re]imaginar y “vivir los ritmos espacio-temporales diferenciados de la vida social contemporánea” (Sterling y Harrison, 2020, p. 29) ampliando nuestra imaginación colectiva para [re]situar nuestros cuerpos [ética y políticamente] a la hora de corresponder con la materialidad. Por tanto, una capacidad de respuesta y responsabilidades humanas (Haraway, 2019a), incluso, cuando consideramos el papel de las fuerzas no-humanas y más-que-humanas. Esto significa pensar de manera diferente las temporalidades, los territorios, los espacios y lugares, las cosas, el patrimonio, las artes, la educación, y, y, y sin dejar de estar atentos al funcionamiento del saber-poder que da forma a todas y cada una de las definiciones del *anthropos* [lo humano], incluidas también, aquellas que pretenden simetrías aplanando jerarquías. Ese gesto discursivo que borra las desigualdades históricas y las injusticias presentes a través de la figura del hombre [universal y homogéneo]. Un giro productivo para abordar responsable [y afirmativamente], desde la educación de las artes, los desafíos emergentes [para nada ajenos a lo que acontece en las discretas tramas universitarias] de una realidad sociomaterial donde siguen manifestándose injusticias, violencias, desigualdades, racismo, discriminaciones, exclusiones, y, y, y.

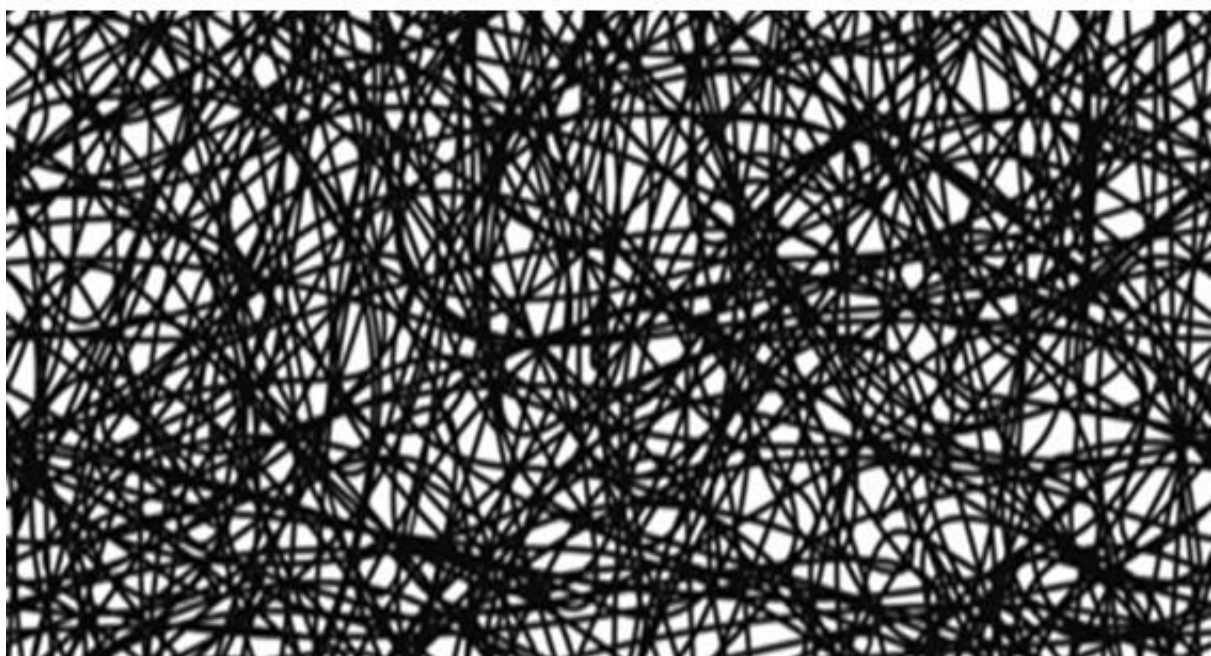
El desafío de tomar en serio el Antropoceno está en comprometernos con los problemas y las derivas de estas “crisis” en un futuro post-antropocéntrico, propiciando así, desplazamientos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, éticos, pedagógicos y [micro]políticos (Hernández-Hernández, 2019a) conceptualizando nuevas posibilidades creativas de cambio. Alternativas que pueden permitirnos dar un salto [*posts*] sobre la normalización de los juicios cuantitativos, las distinciones dualistas, las nociones trascendentes y las conceptualizaciones universalistas y totalizadoras para descentrar nuestra mirada del adoctrinamiento antropocéntrico para transformar e incomodar la investigación como una oportunidad para aprender en con-vivencia.





**HILO**

**POSICIONAMIENTO EN MOVIMIENTO**







## **HILO: POSICIONAMIENTO EN MOVIMIENTO**

¿Es posible plantear un posicionamiento en movimiento? Para Massumi (2002):

La idea de la posicionalidad comienza por sustraer el movimiento [...] El punto de partida explicativo es un señalamiento, un punto cero de la inmovilidad. Cuando el posicionamiento de cualquier tipo es determinante en primer lugar, el movimiento es problemático en segundo lugar. (p. 3)

Quizás el título de este hilo parezca una contradicción, pero este movimiento alude a un desplazamiento y una continuidad que reitera el sentido de devenir de la investigación, sin excluir la posibilidad de un [re]posicionamiento. Aquí, “la esperanza de que el movimiento, la sensación y las cualidades de la experiencia expresadas en la materia en su sentido más literal [y en la sensación] son pensadas” (Massumi, 2002, p. 4) más allá de la fijeza. El [re]conocimiento de un trabajo en curso que ha sido posible en términos de acciones y performatividades que resisten a los engañosos predicamentos de la investigación instrumental tan presentes en la academia neoliberal.

Es común en los textos [tesis] construir un marco teórico donde se definen conceptos y teorías que servirán de base a la indagación. Como señalan Lather y St. Pierre (2013):

Siempre llevamos la tradición con nosotros a lo nuevo, y es muy difícil pensar fuera de nuestra formación, que, a pesar de nuestros mejores esfuerzos, normaliza nuestro pensar y hacer. Las categorías que hemos inventado para organizar y estructurar la metodología cualitativa humanista [por ejemplo, los títulos de los capítulos de los libros de texto introductorios] -problema de investigación, preguntas de investigación, revisión de la literatura, métodos de recogida de datos, análisis de datos y representación [...]. (p. 630)

No desconozco que elaboré un marco teórico de estas características justificando lo pretendía investigar, detallando el estado de los conocimientos respecto al estudio de las masculinidades en educación y prescribiendo un abordaje metodológico coherente. Un texto de carácter informativo para la comprensión de un fenómeno articulando nociones respecto a lo que pretendía quería ver o lo que esperaba quería encontrar. Un ordenado [y aprobado] proyecto de investigación antes de partir a la estancia de investigación [en la universidad] en Chile. Un texto que, ahora, está archivado en el ordenador.

Como cualquier informe preliminar, o como sucede con muchos proyectos, ese marco conceptual remite a un punto de partida y, como todo comienzo, reconozco en él la anticipación y la prescripción de un rumbo que asume los riesgos de lo desconocido, sin desatender, la responsabilidad que implica responder respecto a lo que aún no está [o está] por venir. Esto no implica restar mérito a la sistematización de teorías, conceptos y métodos que dan forma y estructuran un texto de investigación como algo fijo y ordenado,

un esquema donde “hay desplazamiento, pero no hay transformación; es como si el cuerpo saltara simplemente de una definición a otra” (Massumi, 2002, p. 3).

De lo anterior, este hilo [en cuanto posicionamiento en movimiento], está comprometido con la experiencia y la narrativa para situar e indagar cómo el proceso de investigación se mueve en los límites de lo que puede llegar a ser, pero nunca puede ser del todo. Ciertamente, no estoy seguro de cómo puede funcionar esto, sin embargo, aquí se [des]pliegan cuestiones que van más allá de la descripción de un conjunto de premisas [teóricas] lógicamente desarrolladas y conectadas entre sí. Al contrario, opto por escribir lo que supone una [re]configuración alrededor de las resonancias de las teorías posthumanistas y el giro postcualitativo para pensar más allá de las prácticas normadas de investigación cualitativa convencional en la trama universidad. Es que los eventos que han ocurrido en el devenir de esta investigación no han estado exentos de “inconvenientes, erupciones y explosiones, junto con infinitos momentos precoces, preciosos y perniciosos” (Higgins, 2017, p. 90). Esto pone de relieve la existencia de situaciones particulares e imprevisibles que alteran y se resisten a los ordenamientos normativos de la investigación cualitativa controlada y disciplinada por datos, pruebas, campo, método, análisis, conocimiento, verdad, validez, sistematicidad, representación, y, y, y acomodados en marcos metodológicos y conceptuales que facilitan etiquetas para [re]producir lo que es reconocible, lo que ya se sabe, reduciendo la indagación al método y al diseño (St. Pierre, 2019).

Cuando las certezas de lo prescrito, las prácticas familiares de formalización y la sistematicidad se desbordan, ya no vale la pena insistir en un proyecto preestablecido que fija componentes aislados para caracterizarlos en un proceso de [re]codificación (Lather, 2016). Es en el momento experimental, de no-saber qué hacer, cuando son necesarios “otros marcos onto-epistemológicos, metodológicos y éticos, para dar salida a los desafíos que nos planteaba la riqueza de los planos de sentido” (Hernández-Hernández, 2019b, p. 4) que emergen en el devenir de la investigación. Aquí, la propia trayectoria de indagación se perturba y evoca lo ineludible de la inmanencia que interrumpe sobre los cómodos hábitos de lo dado y lo evidente (Lather, 2016), esas convenciones “que crean una imagen interna de un mundo objetivo e independientes del sujeto que conoce, como si no tuviéramos nada que ver con tal proceso” (Sáez y Gutiérrez, 2020, p. 39). Movimientos teóricos y prácticos que desestabilizan las nociones conservadoras que han prevalecido en la investigación cualitativa convencional para hacer hincapié en que lo empírico no solo tiene valor cuando se sostiene en un marcos fijos, conceptuales y metodológicos, que reducen la experiencia a lo que los investigadores pretendemos encontrar (Hernández-Hernández, 2019b). Ese lenguaje mayoritario y dominante que describe lo que es reconocible, lo capturado, disciplinado y normalizado [lo que es] y no lo que es inmanente, lo que puede devenir (St. Pierre, 2019).

Puede resultar paradójico, pero esta investigación se ha [re]inventado en la marcha, incluyendo así, las posibilidades de lo emergente, lo incierto y lo discontinuo. Un trabajo en medio de la incertidumbre “al desplazar y desencajar las propias

comprensiones” (Lather, 2016, p. 126). Sin duda, sería una contradicción intentar [re]inscribir un marco normado y disciplinado, indistintamente, para el giro postcualitativo como para los posthumanismos, considerando que, ambas trayectorias, se resisten a límites estructurantes. Es que contener y enmarcar ambas potencias de pensamiento, restringe la posibilidad respecto a qué movimientos pueden surgir de su cruzamiento, qué efectos pueden sugerir y qué puede acontecer *entre* una y la otra. Por lo mismo, recorro al concepto *posts* para poner de relieve los posibles puntos de diálogo y, así, situar de manera afirmativa un posicionamiento afectado por los nuevos modos de conocimiento que están apareciendo [e incomodando]. Un movimiento para “sacar conexiones cruzadas explícitas y reconocidas con la esperanza de que sean capaces de constituir planos de encuentro y plataformas de trabajo compartido” (Braidotti, 2020, p. 126).

Los *posts* posibilitan una ontoepistemología diferente para pensar en una nueva investigación que no se rige por las reglas preestablecidas de lo normal y lo evidente, transgrediendo así, las fronteras disciplinares y las clasificaciones estables. Son líneas de pensamiento que me han afectado y coexisten en el devenir de esta investigación. Un movimiento [en este posicionamiento] que se [re]hace diferente y hace la diferencia “a partir de lo que ya está sucediendo, incrustado en una inmanencia del hacer” (Lather, 2016, p. 129). Por este motivo he decidido situar una problematización de la investigación<sup>12</sup> educativa [humanista] en la universidad, sin dejar de explicitar la [micro]política del posicionamiento y el lugar de los afectos. De este modo, introduzco *lo que precede al movimiento* como una deriva simultánea respecto a los quiebres que emergen del cuestionamiento a los convencionalismos naturalizados en las formas de entender la investigación y las aperturas [re]orientativas que ha implicado entrar en territorios desconocidos, en los términos de Deleuze y Guattari (2004) “un conjunto difuso, un conjunto discreto, que adquirirá consistencia...” (p. 329).

La sucesión sigue con las “densificaciones, intensificaciones, refuerzos, inyecciones, rellenos, como otros tantos actos intercalares” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 334) que posibilita la teoría posthumanista y el giro postcualitativo que, en sintonía a este

---

<sup>12</sup> Denzin y Lincoln (2018) se preguntan: “¿Deberíamos siquiera utilizar la palabra investigación? ¿Sería mejor la palabra indagación?” (p. 29). Dimitriadis (2016) considera que “la indagación es un término más apropiado para el trabajo [...] sobre cómo podemos pensar, actuar y ser de manera diferente en el mundo. Tal vez podamos dejar atrás el controvertido término de investigación” (p. 143). Su planteamiento considera que la indagación no arrastraría las trampas y pretensiones de sistematicidad que demanda el positivismo, al contrario, implica apertura, incertidumbre, ambigüedad, praxis, pedagogía y resistencia (Dimitriadis, 2016). [Re]conozco que me he movido, indistintamente, entre los términos *investigación* e *indagación* porque no descarto la importancia del primer concepto y el alcance que tiene dentro de una comunidad heterogénea de intercambio [trans]disciplinar que se comunica en clave investigativa en y más-allá de la universidad. En este sentido, movilizar este proyecto creativo-performativo, enredado a la investigación y la indagación, supone un sentido de cuidado, implicación personal y responsabilidad para corresponder con la realidad sociomaterial ofreciendo un entendimiento rizomático “sobre un tema, una situación, un problema. “Esto supone ubicarse en un espacio intermedio o desde los márgenes donde ~~se construyen~~ [emergen] relaciones [y encuentros] imprevistos” (Hernández-Hernández, et al. 2011, p.13), pero también se [re]conoce el lugar de “los afectos, los procesos no conscientes, no cognitivos, transmateriales y más-que representativos” (Springgay y Truman, 2018, p. 12).

posicionamiento [en movimiento], he situado como las *oscilaciones con los posts*. Aquí no se describe una oposición de ambos enfoques para instrumentalizarlos dentro de una operatoria transferible que ponga en primer plano la unión de ambos *posts* [ya que cada uno es ya una multiplicidad]. De hecho, la convergencia de ambas trayectorias [en el texto] no es una síntesis unificadora, al contrario, es un encuentro de la diferencia orquestado por una “superposición de ritmos heteróclitos, articulación interna de una interritmicidad, sin imposición de medida o de cadencia” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 334) para movilizar de forma concomitante cuestiones críticas respecto a las posibilidades de la investigación [y la educación] en la universidad.

Este *Hilo* se completa con las posibilidades de *pensar-con como movimiento transdisciplinar* que permite deambular en una comprensión más profunda de la naturaleza enredada de lo sociomaterial a la hora de [re]configurar la investigación. Un movimiento que vuelve con-la-teoría para no entramparse en la codificación mecánica, la reducción temática y la caracterización conceptual para comprometerse con la indagación y todas sus complejidades. Pensar-con para ir más-allá de pensar sobre el conocimiento disciplinar explorando los umbrales, [in]definiciones y lo [des]conocido.

De este modo, las tres hebras que constituyen este *Hilo*, no son apartados estables e indistintamente fijos, sino, que constituyen el propio movimiento que atraviesa el devenir de la investigación como teoría y la teoría como investigación [educativa] en/con la universidad. Un [re]conocimiento del trabajo y la apertura pedagógica de las teorías y los conceptos [en la escritura] para lidiar con lo que éstos fuerzan a pensar. Es que “habitar [y encarnar] el movimiento no es sólo seguirlo [...], es ponerlo a prueba de manera explícita” (Stengers, 2020, p. 19).

## **Lo que precede al movimiento**

Ingold (2021) afirma que “estamos tan acostumbrados a mirar hacia atrás, a captar las cosas un momento demasiado tarde” (p. 7). Pero si vuelvo hacia atrás no es para captar o capturar algo, sino más bien para situar la desestabilización de mi trayectoria como varón-docente-investigador y dar cuenta de los acontecimientos que me llevaron a abrazar la [des]orientación que ofrecen los giros postcualitativo y posthumanista. Una perturbación a los fundamentos humanistas para devenir en algo diferente que hace posible una ontología crítica de nosotros mismos para cuestionar las consecuencias de humanismo (Braidotti, 2020) rastreando el saber-poder que está en juego detrás de estas estructuras normativas [totalizadoras y universalistas] de la investigación [cualitativa] educativa [artística] en la universidad.

Antes de iniciar esta trayectoria formativa en Barcelona [el *continuum* máster-doctorado] me resultaba bastante cómodo investigar en términos de neutralidad, seguir las directrices prescritas de algún manual y emprender un trabajo académico con una metodología predefinida desde la óptica representacionista, objetivista, cuantificable y

demostrable. Un modo válido de entender la investigación, arraigado a la seguridad conceptual de los marcos interpretativos, la representación y los poderosos instrumentos de análisis metodológicos [cuestionarios] que establecen resultados de carácter empírico. Un movimiento restringido, “particulado en un espacio que puede ser dividido, contado y repartido” (Ingold, 2018b, p. 40). Una forma de ser-saber-hacer investigación con la que me sentía más cómodo, ahí donde se por sentado que:

[...]la solidez es primordial y la fluidez derivada; que la identidad y la constancia son anteriores a la diferencia y la variación; que el movimiento es la transposición rectilínea de un cuerpo de un punto a otro; que la complejidad se puede calcular mediante el cómputo cuantitativo de sus elementos. (Ingold, 2018b, p. 40)

Un posicionamiento que quedaba “subordinado a las posiciones que conecta. Éstas están predefinidas. Añadir movimiento así no añade nada en absoluto. Sólo se obtienen dos estados sucesivos: múltiplos de cero” (Massumi, 2002, p. 3). Es que la investigación [cualitativa] educativa en Chile “deviene en un producto de mercado” (San Martín y Rioseco, 2019, p. 150) y como tal, existe la tendencia a utilizar marcos positivistas ligados a criterios históricos, a los postgrados de sus académicos y a la productividad científica que han instalado un escenario de competitividad entre universidades históricas y universidades privadas acomodadas a “funcionar bajo la lógica del negocio de la investigación” (San Martín y Rioseco, 2019, p. 152). Bajo estas directrices la investigación ha quedado limitada a una forma específica de producción; su previsibilidad a través de una hipótesis priorizando un posicionamiento rígido adscrito a una mirada científico empírico-analítica.

Al respecto, existe la tendencia en la investigación social y educativa a recurrir a los métodos mixtos [cuanti-cuali] como un diseño experimental que recoge, analiza y mezcla datos cuantitativos y cualitativos. Una diada que divide el espectro de investigación en categorías dicotómicas preestablecidas que son operacionalizadas en un proceso de análisis de exploración frente al de confirmación. Métodos que instalan una jerarquía metodológica, con los métodos cuantitativos en la cima, relegando los métodos cualitativos a un rol complementario que debilita las dimensiones democráticas y dialógicas (Denzin y Lincoln, 2018). Estas iniciativas metodocentristas, defienden la metodología del investigador y su fidelidad a un método que también relega a los humanos y otras entidades heterogéneas a una posición subordinada y pasiva (Hernández-Hernández, 2019b). Esta preocupación ansiosa respecto a la protección del método, responde al auge de lo que consideran modas donde todo vale y el conocimiento científico pierde sus criterios de validación y demarcación. Una defensa a la prescripción de diseños científicos fundamentados sobre marcos conceptuales y metodológicos inscritos sobre categorías normativas para reproducir resultados y evidencias objetivas que representen una captura veraz de la realidad socioeducativa.

Denzin y Lincoln (2018) señalan que “la investigación/indagación cualitativa es un campo interdisciplinario, transdisciplinario y a veces contradisciplinario. Atraviesa las

humanidades, así como las ciencias sociales y físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo” (p. 47). Una afirmación que sintoniza con lo que plantea Braidotti (2019) que plantea que las humanidades también son ciencias experimentales que, entendidas como conocimientos situados y encarnados, encuentran un sustento empírico en la experiencia material de humanos y no-humanos. Al respecto, es interesante señalar que los procedimientos y métodos de la ciencia [el muestreo, los diseños experimentales estándar y el análisis estadístico] son prácticas que sólo revelan lo que se proponen revelar, dejando al margen ciertas dimensiones que no son abordadas por el diseño del estudio. Como describe Denzin y Lincoln (2018):

Un diseño de investigación describe un conjunto flexible de directrices que conectan los paradigmas teóricos, en primer lugar, con las estrategias de indagación y, en segundo lugar, con los métodos de recogida de material empírico. Un diseño de investigación sitúa a los investigadores en el mundo empírico y los pone en contacto con lugares, personas, grupos, instituciones y conjuntos de material interpretativo relevante, como documentos y archivos. Un diseño de investigación también especifica cómo el investigador abordará las dos cuestiones críticas de la representación y la legitimación. (p. 58)

De esta forma se definen los objetos de investigación cualitativa a partir del marco paradigmático propio de las ciencias empíricas. En este sentido, el diseño de investigaciones sociales y educativas en el contexto de la institucionalidad académica no está exento de tensiones respecto a la coherencia y aplicabilidad realizada a partir de la reproducción y asimilación preconcebida de las formas del diseño de las ciencias. Hernández-Hernández y Sancho (2021) cuestionan la noción de diseño [cerrado] de investigación “que se relaciona con el carácter representacional que lleva implícito. Asumirlo dificulta dar cuenta de la complejidad de la realidad. El formato del diseño no solo puede diluir la realidad, sino que la puede llegar a caricaturizar” (p. 64). En la medida que los diseños se ajustan a los lineamientos de las ciencias, se pierden de vista las transformaciones o acontecimientos que pueden emerger en el proceso.

De lo anterior, la investigación cualitativa [humanista] ha ido perfilando un sujeto investigador como un “individuo soberano, lúcido, libre, agente, autosuficiente, racional, conector, dador de sentido, consciente, estable, coherente, unificado, autoidéntico, reflexivo, autónomo, intencional y ahistórico” (St. Pierre, 2011, p. 618). Características que definen la identidad de la razón humanista, que constituye el fundamento de la investigación cualitativa convencional que privilegia el lugar del sujeto, la interpretación, las categorías, los datos, la representación, los binarios, etc.

Estas directrices han demarcado una orientación para la acción que atiende los esquemas teóricos de referentes preestablecidos que se especifican en los tradicionales manuales de investigación. No se puede desconocer que la investigación cualitativa se ha visto sobredeterminada por la acción de la industria editorial, los cursos universitarios de metodología de investigación y distintos textos que detallan el qué y cómo hacer, instrumentalizando todo un mundo más-que-humano que, en su pasividad, se objetiviza,

se excluye o se da por sentado. Estos textos ofrecen determinados diseños que se presentan como atajos miméticos de reproducción y copia que, en base a generalizaciones, restringen la investigación cualitativa a operaciones como la recolección de datos, la reflexividad, la codificación, el diseño de la investigación, el sesgo, la validez, “la objetividad, las declaraciones de subjetividad, la triangulación, las pistas de auditoría y la fiabilidad entre evaluadores que señalan los vínculos al positivismo lógico/empirismo, el objetivismo y el realismo” (St. Pierre, 2013. p. 224). De este modo, puede que la investigación cualitativa haya dejado de ser lo suficientemente cualitativa (St. Pierre, 2011), viéndose en la obligación constante de fundamentarse en base a marcos teóricos estables y, en consecuencia, recurrir a teorías que permitan [re]interpretar y [re]representar un mundo objetivable. Aquí es donde se pueden rastrear las lógicas del capitalismo cognitivo (Martínez, 2014) que, sin duda, muchos investigadores hemos tolerado al perfilar nuestros estudios a “la norma de oro de la investigación basada en tres criterios: originalidad, rigor e importancia” (Ingold, 2021, p. 12), reivindicando así, ese estatus científico exigido por la universidad mercantilizada. Y, aunque se han proliferado investigaciones [educativas] cualitativas desde los giros interpretativos, discursivos y críticos, sigue habiendo un esfuerzo “por cosechar los beneficios del juego de la ciencia, imitando un simulacro de las ciencias naturales, tomando prestados conceptos como datos y pruebas, una metodología instrumental” (St. Pierre, 2013. p. 224).

Sin duda, tomar distancia de la tradiciones<sup>13</sup> hegemónicas y desafiar los privilegios concedidos al sujeto conocer/consciente [del excepcionalismo humano] que defiende la academia acelerada, no debe entenderse como una mirada indulgente a los enfoques cualitativos tradicionales que suelen estar respaldados por una serie de lógicas humanistas que siguen operacionalizando conceptos como etiquetas que instrumentalizan la escritura [y la indagación] en base a legitimación de las evidencias y la experiencia cognoscible. Es que tampoco se puede desconocer que, salir de estos marcos, es una apuesta arriesgada sabiendo que la universidad se enmarca en la defensa del pensamiento moderno, el nicho del conocimiento científico, donde cualquier otro tipo de conocimiento que no se configure bajo las reglas teóricas de la cientificidad, será descalificado por considerarse, económicamente, poco atractivo (San Martín y Rioseco, 2019). Esto ha ido asentando una lógica de reproducción orientada a los resultados [también económicos] para insistir en el conocimiento científico y los marcos onto-epistemológicos humanistas

---

<sup>13</sup> La tradición de la que hago referencia se conoce de diversas formas: racionalista, cartesiana y objetivista, asociándose con términos como: mecanicista [visión del mundo], reduccionista instrumentalista [ciencia], positivista [epistemológica] y la ciencia empírica basada en pruebas que corroboran las interpretaciones, a saber, el neopositivismo (Denzin y Lincoln, 2018). Esta tradición que modela las estructuras de la modernidad, también se vincula a lo universal, lo trascendental, lo totalizador, lo esencialista, lo formal, lo lógico, lo bien definido, lo representado y lo previsto, que caracteriza el pensamiento humanista que opera de forma dominante. El mismo pensamiento que pone al hombre en el eslabón más alto de la escala del ser, el *ethos* de la supremacía humana sobre la naturaleza que llevó a la ciencia a investigar la realidad separando la mente de los afectos, el cuerpo del alma, la vida de la no vida, y, y, y dualismos ontológicos sobre los que subyace toda la estructura de instituciones y prácticas a través de las cuales se representa el mundo (Escobar, 2013).



que, haciendo hincapié en la delimitación de fronteras disciplinarias, coartan las posibilidades de [re]invención.

Pese a este panorama, existen inspiradores abordajes cualitativos que se han arriesgado a desarrollar trabajos más creativos y experimentales en la propia universidad que objeta conocimientos por su valor y utilidad. No se puede desconocer una abundante bibliografía de investigaciones cualitativas que promueven una valoración crítica a las formas tradicionales y alternativas de conocimiento y su pertinencia para abordar realidades específicas, incluso, propiciando algunos desplazamientos con el fin de decolonizar lo que sabemos de nosotros mismos perturbando la mirada noroccidental que insiste en un modelo hegemónico y universalista. Una invitación a [re]conocer las múltiples y diversas formas de conocer frente a aquellas tradicionalmente instituidas en la universidad.

La investigación cualitativa educativa ha ido articulando instancias de praxis crítica para cuestionar la realidad mercantilizada del capitalismo cognitivo introduciendo indagaciones de la mano de conceptos humanistas como el lenguaje, la realidad, la producción de conocimiento, el poder, la verdad, el dispositivo, la hegemonía, el lugar del sujeto, la experiencia, entre otras nociones (Hernández-Hernández y Sancho, 2020b). Mientras que la lectura decolonial y los abordajes de las epistemologías del sur han enfocado sus análisis territoriales para desmontar los intereses de la razón-colonial exponiendo conceptos como la dominación, la colonialidad del poder, la resistencia-existencia, pedagogía de la indignación [y el oprimido], la dependencia histórica, el imperialismo de las categorías, las ecologías de saberes, la racialización, el mestizaje, la interculturalidad, la pluriversidad, entre otros (Walsh, 2017).

Diferentes alternativas que han puesto atención a las relaciones entre saber, poder y conocimiento respecto a cuestiones relativas a la validez del conocimiento, los principios epistemológicos del modelo estándar de ciencia, la objetividad, la neutralidad, ahistoricidad, sistematicidad, así como otros mandatos omnipresentes en el actual contexto neoliberal y las implicancias que esto tiene sobre la producción de conocimiento en la academia contemporánea. Un análisis crítico a las formas tradicionales de conocer que, basadas en los principios epistemológicos del positivismo, han restringido la investigación cualitativa. Una impugnación a la mirada objetivista [supuestamente neutral], observacional del investigador en la construcción de conocimiento [empírico] a partir de sus recursos racionales [sujeto conocedor/consciente]. Del mismo modo, han puesto atención a las diferencias entre producción y reproducción del conocimiento, pero también entre comprensión de la vida de los sujetos en contextos específicos y la interpretación en “los horizontes del significado humano, el ser relacional, la reflexión moral, la subjetividad, la encarnación, la compasión, la empatía y la justicia social” (Bochner, 2017, p. 5).

Este dinamismo da cuenta de que la investigación cualitativa es un “campo rico y heterogéneo que comprende diversas técnicas, métodos, conceptos, teorías, patrones interpretativos, valores, orientaciones, supuestos ontológicos, antropológicos y

epistemológicos, principios éticos y opiniones sociales y políticas” (Jovanović, 2011, p. 3 en Bochner, 2017, p. 5). Así han ido emergiendo trayectorias disruptivas como la de la investigación narrativa, la investigación basada en las artes, las historias de vida, las investigaciones fenomenológicas, decoloniales, postcoloniales, autoetnográficas, interseccionales, feministas, performativas, participativas, colaborativas, queer, por mencionar algunos recorridos que, en los [des]bordes de la investigación cualitativa convencional, han permitido situar una investigación otra que reflexiona sobre el potencial onto-epistemológico y político que estas desafíos creativos poseen. Una [re]formulación de la investigación [cualitativa] educativa que, desde la [re]orientación de sus posicionalidades, han posibilitado [re]pensar sus dominios “más allá de la tendencia a la domesticación que se ha hecho de ella” (Hernández-Hernández, 2019a, p. 19). Por lo mismo, comparto con Revelles y Sancho (2020), que “no se trata de deslegitimar lo anterior, sino de abrir nuevas miradas. La necesidad de cuestionar lo conocido no supone una desclasificación de lo anterior, sino que busca perspectivas inéditas que nos abren a un mundo de posibilidades” (p. 41). Más aun, cuando existe todo un precedente de investigaciones cualitativas que nos instan a comprometernos y no distanciarnos por completo de un repertorio humanista fundamental, a saber, los derechos, la micropolítica, la justicia social, la equidad, la libertad, la raza, el género, y, y, y . Un reconocimiento que ha sido posible gracias a las discusiones sobre la posición de la investigación desde las miradas filosóficas, las aportaciones feministas y otras derivas postestructuralistas que han desarrollado todo un repertorio crítico respecto a la supremacía del conocimiento científico (Escobar, 2013) interrogando el falologocentrismo, lugar del sujeto, la verdad, el lenguaje, el discurso, la subjetividad, el saber-poder, la biopolítica, la diferencia, la representación y otros conceptos que atraviesan la experiencia vivida, la acción individual y la cultura. Esfuerzos que han hecho posible la legitimación de la investigación postestructural (Denzin y Lincoln, 2018).

También existe todo un precedente que figura con menos frecuencia, o de manera demasiado tangencial, a saber, los debates sobre los saberes-conocimiento indígenas, local y tradicional, la geopolítica del conocimiento, la descolonización epistémica en el pensamiento y el pensamiento fronterizo situados en el Sur-global (Escobar, 2013). Estas posiciones se han ido institucionalizando en los discursos y prácticas académicas, pero se ha ido exigiendo a los académicos [no racializados] un compromiso con una política de citación que no deje espacios a la colonización interpretativa del pensamiento (Walsh, 2014).

Todo lo señalado respecto a la investigación cualitativa da cuenta de una tensión entre una sensibilidad amplia [interpretativa, postexperimental, posmoderna, feminista, crítica, narrativa, decolonial, etc.] y las concepciones más rígidas [positivistas, post/neopositivistas, humanistas, esencialistas y naturalistas de la experiencia humana] (Denzin y Lincoln, 2018). Indistintamente de esta distinción, Hernández-Hernández y Sancho (2021), son claros en señalar que estamos muy acomodados a una investigación cualitativa que “trata de comprender fenómenos que forman parte de realidades hacia las

que partimos solo considerando y definiendo previamente lo que ya conocemos [...] buscando un orden, una estructura, aquello que es previsible” (p. 61). Asimismo, aun configurando rutas de trabajo más sensibles, también es factible caer en el metodocentrismo en la medida que se privilegian procedimientos que sistematizan el análisis, la tematización de las entrevistas y la inscripción [humanista], tanto para los [sujetos] humanos como para los no-humanos, como una normativa estricta a seguir (Hernández-Hernández y Sancho, 2020b). Una tensión que devela el conservadurismo, las resistencias y el dinamismo respecto a cómo se entiende [o se defiende] la investigación en la universidad contemporánea, pero también da cuenta de las múltiples posiciones éticas y políticas desde las que se sitúan los investigadores. Para Denzin y Lincoln (2018):

Cualquier definición de investigación cualitativa debe funcionar dentro de este complejo campo histórico. La investigación cualitativa significa cosas diferentes en cada uno de estos momentos. No obstante, se puede ofrecer una primera definición genérica. La investigación cualitativa es una actividad situada que sitúa al observador en el mundo. La investigación cualitativa consiste en un conjunto de prácticas interpretativas y materiales que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten el mundo en una serie de representaciones, como notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y notas para uno mismo. (p. 43)

Una definición inclusiva que pone en valor la generación de distintos modos de conocer y la posibilidad de la investigación en los [des]bordes de lo cualitativo. Desde aquí [re]oriente el Trabajo de fin de Máster<sup>14</sup> asumiendo el desafío de llevar a cabo una investigación narrativa desde una aproximación al giro postcualitativo, una experiencia productivamente incómoda para cuestionar los alcances de la observación participante, particularmente, respecto a mi lugar [y mirada] en una etnografía visual en un curso de *Visualidades Contemporáneas* en el grado de *Bellas Artes* [Universidad de Barcelona]. Una oportunidad que me permitió [re]pensar el autoaprendizaje y la colaboración en la academia neoliberal más allá de la validación y las evidencias de un protocolo que evaluara competencias. Un espacio dialógico para cuestionar [junto a tres estudiantes colaboradoras] los ecos de la mercantilización de la universidad y las lógicas del capitalismo cognitivo-artístico (Rubilar, 2016).

Sin duda, esto no habría sido posible sin las aperturas a pensar desde el no-saber en cada seminario; las lecturas compartidas con las compañeras y las experiencias fuera del aula que me movilizaron a no quedarme con las coherencias y aplicabilidad de una única forma de ser-saber-hacer investigación, sino más bien, poner las teorías [y los conceptos, las ideas, la masculinidad, los quiebres, las incertezas, y, y, y] en relación, yendo más allá de las posibles explicaciones, e interpretaciones, abriéndome a lo no

---

<sup>14</sup> Acceso al TFM: <https://drive.google.com/file/d/1kQsdDDpXbOHUSI--xIR2XeawM3VSrzhH/view?usp=sharing>

pensado, para volver a lo que ocurría y resonaba en otras derivas [personales] e indagatorias. Un giro respecto a la [re]definición de los temas prioritarios de investigación, el lugar de las teorías, el planteamiento del problema, la emergencia de la metodología, las preguntas que quedan sin responder, las líneas de fuga más allá de los objetivos, el lugar de los silencios, las voces, quienes son la otredad, las imágenes, las incoherencias, las contradicciones, y, y, y sin ocultar el sentido de las experiencias, las inquietudes y las dudas. Para llegar ahí, cada seminario [y ahí su sentido formativo] posibilitó instancias para performativizar lecturas, cartografiar conceptos, situar genealogías, conversar con las teorías para poner a trabajar ideas, conceptos, nociones, experiencias y diversos saberes, dando prioridad a “los enredos integrados en la acción encarnada” (Vannini, 2015, p. 4). Una dinámica que comenzó a complicar “los antagonismos binarios que generalmente estructuran la resistencia a la teoría: teoría frente a práctica; contemplación frente a acción” (MacLure, 2010, p. 279). Estos precedentes, como señalan Revelles y Sancho (2020):

[...]no significa desconsiderar y romper con todo lo anterior. Es más bien un devenir [*becoming*], una constatación de que cuando más sabemos, más queremos saber. A la vez que constituye un reconocimiento del trabajo y las aportaciones de todas las personas que han contribuido a profundizar y ampliar nuestro conocimiento sobre los intrincados fenómenos educativos y sociales. (p. 42)

El devenir de esta trayectoria en el espacio-tiempo “para pensar y resituar la praxis de la investigación. Espacios que generan desafíos, interrogantes y necesarias críticas a los modos establecidos de conceptualizar y desarrollar la investigación” (Hernández-Hernández, 2019a, p. 12). Un replanteamiento, a la vez, un imperativo ético, para atender los supuestos calculistas de un hacer que se acomoda a la lógicas representacionales e instrumentalistas, pero sin olvidar los privilegios adscritos a una beca que me han permitido estar, saber y pensar las articulaciones de una academia [neoliberal, neopositivista y neocolonialista] y las obsesiones de los hábitos metodocentrista que homologan los hechos con los datos, esa dependencia de los datos para medir y modelar la conocibilidad [lo que asumimos conocer] y la visibilidad (Lather y St. Pierre, 2013).

Es importante mencionar el alcance de las actuales políticas académicas que no son, únicamente, la expresión del acelerado crecimiento tecno-digital, sino también una expresión del capitalismo cognitivo (Martínez, 2014) que nos exige a los investigadores proporcionar más y más datos, más cifras, más números que son medidos, computados, rastreados, etiquetados, catalogados y almacenados, etc. exponiendo así, las dinámicas de una competitividad transversal en relación a los indicadores de desempeño en términos de investigación, innovación, desarrollo, ingresos, etc. así como de los rankings que parecen transparentar una mayor jerarquización, estandarización y control<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> En Chile, los rankings constituyen un dispositivo orientado a cuestiones de financiación, prestigio y competitividad de mercado. Estos rankings operan con indicadores de desempeño para la construcción de calificaciones unitarias y procedimientos que cuantifican y miden el número de publicaciones y citaciones en

La universidad se ha permeado de una ansiedad por los datos, a saber, afectada por la institucionalidad de las mediciones que insisten en la jerarquización del conocimiento y, con ello, la elitización de grados y profesiones (Sáez y Gutiérrez, 2020). Una validación de los métodos de investigación [y de enseñanza] que se alinean a la lógica del rendimiento productivo [y profesionalizante], una [re]afirmación normativa que estratifica cuerpos, cosas, lugares, y, y, y a partir de datos dentro de rangos ponderables. Por lo mismo, no se pueden obviar los ordenamientos que proyectan la urgencia de datos para puntuar, identificar y etiquetar (Bayley, 2018). No obstante, como bien ejemplifican Sancho, et al (2020), “lo que un docente ve en su centro y en su aula no lo ve un investigador inmerso en un mar de datos” (p. 22). Esto da cuenta de una habituación a los métodos que se centran en el orden, la racionalidad, la captura y la representación de lo objetivable; ecos del legado humanista que han restringido la indagación cualitativa a supuestos sostenidos sobre categorías y datos (Dimitriadis, 2016). Al respecto, comparto con Ingold (2021) que, en vez de seguir hablando de datos, pareciera mejor aceptar de buen grado lo que el mundo [y sus hilos] nos ofrecen [o no], en lugar de intentar extraer por la fuerza o con subterfugios “un conocimiento sin valores [objetividad, sesgo], la acumulación de conocimientos, la triangulación, la codificación de datos y los datos mismos” (Dimitriadis, 2016, p. 141). Aquí, hay una tarea compleja y es importante recordar que “el campo de la investigación cualitativa se define por una serie de tensiones, contradicciones y vacilaciones” (Denzin y Lincoln, 2018, p. 61). Por tanto, no se trata de [des]aprender todo lo aprendido ni esforzarse en tratar de dismantelar y desmontar un precedente de narrativas y experiencias vividas en las que creencias y acciones se cruzan con la cultura, los imaginarios, las subjetividades, los territorios, la pedagogía, y, y, y. Trayectorias que, con sus respectivos métodos y prácticas, sitúan múltiples vías para la producción colectiva de saberes-conocimientos, la generación de reflexividades críticas y transformaciones sociales, educativas y [micro]políticas que, también, han permitido “profundizar la comprensión de las dimensiones multifacéticas propias de la investigación cualitativa contemporánea” (Dimitriadis, 2016, p. 141).

---

términos de productividad científica (Améstica, Gaete y Llinas-Audet, 2014). Asimismo, existe la *Comisión Nacional de Acreditación Institucional* (CNA) que orienta el proceso de *Acreditación Institucional* de las universidades, los institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos que, voluntariamente, decidan llevarlo a cabo, siendo de obligatoriedad para los grados de Medicina y las Pedagogías. Ésta auditoría evalúa el cumplimiento de los proyectos corporativos verificando, a partir de datos, los mecanismos de autorregulación y aseguramiento de la calidad en cinco áreas: Gestión Institucional, Docencia de Pregrado, Docencia de Postgrado, Vinculación con el Medio y Productividad Científica, siendo esta última, la dimensión de mayor importancia para la acreditación de las universidades (Barra, 2019). Si bien este tipo de auditorías existen para garantizar la responsabilidad por el uso de los fondos públicos, resulta preocupante la forma en que se conciben los productos de la investigación, la producción de la misma y la demostración de la responsabilidad en base el uso de métricas que clasifican la investigación [y sus investigadores] en términos de calidad, impacto y relevancia. Aunque los rankings y los procesos de acreditación cumplen funciones distintas, ambos procedimientos constituyen formas de recopilación de datos estandarizados que decantan en una jerarquización y clasificación en términos de rendimiento y productividad. En una trama de mercantilización de las universidades y capitalismo cognitivo el “mundo académico parece haber devenido en un almacén para un suministro cada vez mayor de datos numéricos que satisfacen un deseo imperioso de datos” (Bayley, 2018, p. 26).

Por lo mismo, quizás sea más adecuado deconstruir ya que no hay intención de corregir o componer, más bien, un desplazamiento para trabajar a través de modos heredados de pensamiento [y acción] hacia formas más inventivas, comprometidas y responsables. Un movimiento para no asentarse en la comodidad de la investigación cualitativa unidireccional, jerárquica y desconectada de la práctica educativa para perturbar lo establecido, lo normado, lo reglado y lo sistematizado de los modos de investigar, a saber, el lugar de no sólo de los datos, sino de las teorías, los métodos, la reflexibilidad, la voz y las evidencias. Un desplazamiento para “situarse en un ‘devenir’, ponerse en ‘modo deriva’, prestar atención a lo diverso, lo material y lo emergente. [...] y hacerlo a medida que se da cuenta de los tránsitos y desvíos que se recorren” (Sancho, et al, 2020, p. 22).

### **Las oscilaciones con los *posts***

Para Deleuze y Guattari (2004) “las creaciones tipográficas, léxicas o sintácticas sólo son necesarias si dejan de pertenecer a la forma de expresión de una unidad oculta, para devenir ellas mismas una de las dimensiones de la multiplicidad considerada” (p. 26). En efecto, el devenir no niega el movimiento, posibilita considerar la investigación como la producción de un texto creativo [en clave *post*] que conecta y conduce a nuevas comprensiones. En este sentido, no se trata sólo de un movimiento direccional en el plano discursivo, sino como algo “inherente a toda la materia, infinitamente diferenciador. El movimiento como fuerza y vibración se resiste a ser capturado. Esta comprensión del movimiento es indeterminada, dinámica e inmanente y está íntimamente ligada a las teorías y prácticas” (Springgay y Truman, 2018, p. 6) pero, también a aquellas fuerzas afectivas que se producen como flujos intensivos en el devenir mismo de la indagación. Ahí cuando los textos, las teorías, los conceptos, las ideas, y, y, y perturban las estructuras normativas de lo que se considera investigación y lo que ésta puede llegar a ser, un movimiento umbral a través de las [in]certezas, la [in]seguridad, [in]comodidad.

Tomando la interrogante de Massumi (2002):

¿Cómo puede un cuerpo [teórico] salirse de un marco de definición que no sólo es responsable de su propia ‘construcción’, sino que parece prescribir cada posible movimiento significativo y contrasignificante como una selección de un repertorio de posibles permutaciones en un ensamblaje limitado de términos predeterminados? (p. 3).

Creo que una [posible] respuesta se encuentra en la oscilación. La oscilación es la expresión del movimiento, una variación, perturbación o fluctuación que parte de la fluidez de un movimiento perpetuo: el devenir. En los términos de Deleuze y Guattari (2004) “podría decirse que las líneas de fuga son anteriores, y que las segmentaciones flexibles no cesan de oscilar” (p. 226). Esta oscilación no supone la prescripción de los

orígenes y los objetivos de las teorías posthumanistas, ni mucho menos, enmarcar directrices que definan la indagación postcualitativa cuando, para esta última, no existe un repertorio adecuado que describa los diseños de investigación [como recetas] y prácticas de estructuración que expliquen por dónde empezar, qué hacer a continuación y después (St. Pierre, 2019). En consecuencia, los *giros* posthumanistas y postcualitativos oscilan como “dos polos: las superficies de estratificación, sobre las que se pliega, y se somete al juicio, el plan de consistencia, en el que se despliega y se abre a la experimentación” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 334). De hecho, el término *giro* sostiene la idea de esta oscilación, un movimiento continuo que no deja de afectar.

Después de situar *lo que precede al movimiento* prosigue, implícitamente, la pregunta sobre qué sigue. Este movimiento de [re]consideración es, al mismo tiempo, el movimiento que vuelve a atender el espacio-tiempo de un trabajo discontinuo, incierto y experimental. Aquí, las oscilaciones con *posts* nos impulsan a para pensar [y a aprender] respecto a lo que no está dado, una forma de responder a las complicaciones y duda que van emergiendo. El movimiento de pensar-con las teorías, las prácticas, las palabras, los recuerdos y las afecciones; el aprendizaje que posibilita la continuidad del pensamiento que sigue en movimiento (Omar, 2020).

Las oscilaciones con los *posts* hacen que el “lenguaje [de esta investigación] sea empujado por ese movimiento que lo hace tender hacia sus propios límites” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 111). En este sentido, las posiciones teóricas anunciadas [y enunciadas] como posthumanismos y la indagación postcualitativa propician “toda una geometría operativa del trazo y del movimiento, una ciencia pragmática de las puestas en variación, que procede de forma distinta que la ciencia mayor” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 111). Una articulación de la investigación menor que perturba las indagaciones del orden mayoritario que, aplicada a la universidad, comienza a incomodar “los derechos y privilegios exclusivos fundados en una pretensión de superioridad intelectual” (Ingold, 2018 p. 79). Un movimiento productivo que vuelve sobre lo material, lo más-que-humano y los afectos remeciendo la propia indagación para pensarla de forma diferente (St. Pierre y Pillow, 2000) posibilitando así, su constante experimentación y [re]invención<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Una discusión en curso que resulta difícil de ubicar en un punto germinal, pero en éste debate convergen diversos compromisos y trayectorias que examinan críticamente los alcances de la investigación cualitativa convencional [normativa, instrumentalista, cientificista, humanista/colonialista] en el contexto de la gobernanza neopositivista y neoliberal. Cabe añadir que estos cuestionamientos se han visto reforzados por la inquietud de un grupo de académicas noroccidentales que han diversificado la problematización de la investigación desde cuestiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y éticas desde un prisma complejo y, teóricamente, filosófico (Jackson y Mazzei, 2018). St. Pierre (2011) sería quien anunciara la investigación postcualitativa como lo que viene después de la “investigación cualitativa humanista convencional” (p. 613). Un movimiento hacia las posibilidades deconstructivas, los textos [des]ordenados e inciertos con múltiples voces, nuevos trabajos experimentales desde el pensamiento postestructuralista y postmodernista han ido dando cabida a lo *postexperimental* y la *postinvestigación* (Denzin y Lincoln, 2018).

De lo anterior, acceder a los *posts* resulta bastante complejo, nos exige una lectura atenta y esforzada para dejar que las palabras y los conceptos nos inunden [y afecten<sup>17</sup>] (St. Pierre, 2019), aun así, es factible entramparse en espacios de ambigüedad e indefinición, sobretodo, por “el carácter altamente cognitivo, intelectual y abstracto” de sus figuraciones (Hernández-Hernández y Revelles, 2019, p. 40). Textos en los que las conceptualizaciones desarrolladas, no son estáticas ni, necesariamente, transferibles, más aún, cuando despliegan un vocabulario denso y desconcertante que parece dirigido a lectores afines (Gerrard, Rudolph y Sriprakash, 2017).

No voy a desconocer que muchas veces intente desengancharse de estos giros debido a la dificultad que conlleva la “ruptura perpetua con el pasado, la experiencia, la experimentación actuales” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 168) que se albergan en nuestras herencias conceptuales, sobretodo, cuando resulta más cómodo proyectar trabajos empíricos sistemáticos y preordenados. Es que intentar comprender los *posts* sin más es una aspiración, en cada lectura, siempre hay algo que se escapa, se retrae, se fuga. Cuanto más me acercaba a los *posts*, más se distanciaba el horizonte de una conceptualización instrumental.

Ciertamente, la búsqueda de una receta, de una fórmula, un procedimiento o una norma, es un ejercicio en vano. Los *posts* no dan respuestas definitivas, ni es ese su propósito. La investigación afectada por los *posts* es “situada, perspectivista y es capaz de combinar la crítica con la creación de nuevos conceptos” (Braidotti, 2020, p. 129), por tanto, no apela a “la contundencia de objetos terminados y completos, sino a la inmanencia de algo deviniendo de manera ineludible”, inestable, contingente y parcial (Díaz, 2015, p. 21). Comparto lo que señalan Hernández-Hernández y Revelles (2019) “que pensar lo ‘post’ contra algo no tiene sentido, pues ese algo es lo que nos permite pensar desde otro lugar, pues sin su presencia nuestro ‘nuevo’ pensamiento no sería posible” (p. 26). Los *posts*, oscilan en esta investigación para pensar de forma diferente, “suspendiendo todo prejuicio o presuposición, convirtiendo toda certeza en interrogación. ¿Crees que ya sabes la respuesta? Seguro que no” (Ingold, 2018, p. 72).

Los encuentros compartidos<sup>18</sup> con los *posts* no sólo supusieron momentos de confusión y perturbación que pusieron al límite nuestra comprensión, sino que también

---

<sup>17</sup> Dado que los *posts* desarrollan un conjunto de términos teóricamente densos, aunque controvertidos, pueden resultar confusos, inquietantes, esperanzadores, perturbadores y gratificantes al mismo tiempo. Sin definir una estrategia de acercamiento a los *post*, creo que no basta sólo con leer mucho como enfatiza St. Pierre (2019). Al respecto, he procedido siguiendo a Ahmed (2015) que nos insta a realizar un “ejercicio de lectura paciente” y lenta (p. 13). Esto permite “avanzar mucho más fluidamente entre creación y recepción [el afectar y ser afectado] en cuanto a la circulación de percepciones, saberes y sentires” (Moraña, 2012, p. 317) que incomodan, productivamente, el desarrollo de la investigación.

<sup>18</sup> Una característica del programa de doctorado en *Artes y Educación* es que la formación se decide de manera conjunta (Hernández-Hernández y Revelles, 2019). De este modo, se llevó a cabo un seminario sobre *Investigación Post-cualitativa*, entre otros. Desde el mismo germen de las inquietudes, propuse a Fernando realizar un seminario sobre una de las derivas posthumanistas que me estaban afectando: la *Ontología Orientada al Objeto*. Seguramente, he sido más permeable a la afectación de las ondas oscilantes de los *posts*, pero no desconozco que los seminarios formativos han sido detonantes para este movimiento. En este sentido, los seminarios también están enmarañados al devenir de esta investigación.



añadió una dimensión de contradicciones e irrupciones para [re]pensar el sentido que le otorgamos a nuestras indagaciones y, desde ahí, cómo nos inscribimos como sujetos en relación. Una “conversación que se nutre de otras conversaciones y referentes que se mueven y cruzan en múltiples direcciones” (Hernández-Hernández y Revelles, 2019, p. 26) para interrogar [colaborativamente] lo que hacemos y cómo lo hacemos. En los términos de Ingold (2018), para “buscar de nuevo, y de nuevo, y de nuevo. Eso, buscar de nuevo, es lo que significa literalmente la palabra ‘investigación’, que, sin perspectiva de llegar a la luz, está siempre en clave menor, siempre a la sombra de la iluminación” (p. 72).

Queda claro que el encuentro con los *posts* no fue fortuito, pero lo que abrió fueron abrumadores cuestionamientos respecto a la comprensión de la investigación, sus alcances, posibilidades y riesgos. Al respecto, no dejo de preguntarme ¿qué habría sucedido si esta investigación no se hubiese visto “interrumpida” por la discontinuidad que supusieron distintos eventos emergentes e inesperados?<sup>19</sup> Probablemente, esta indagación sería otra, ajustándose con fórceps al prescrito proyecto de investigación y, aunque éstas interrogantes son sólo especulaciones, la ruptura de los *posts* parece llevarme, inevitablemente, a considerar los excedentes ontológicos que escapan de todo régimen de verdad, de todo esfuerzo cognitivo, de todo marco predeterminado, de toda predicción. Como señalan Deleuze y Guattari, (2004) “una verdadera ruptura es algo sobre lo que no se puede volver” (p. 203).

Pensar una investigación diferente ofrece la oportunidad para volver a mirar nuestras prácticas como investigadores [también educadores] de manera diferente, un movimiento [re]orientado hacia una nueva acción [micro]política. Esto también me ha llevado a escribir de forma diferente [intentando] hacer la diferencia<sup>20</sup>. Es que no basta sólo con informarse de investigaciones que se sitúan en los giros *posts*, esto no asegura nada. Al contrario, el llamamiento es a avanzar en una “itinerante de experimentación” (Ingold, 2018, p. 72).

Es el devenir de la indagación lo que [re]afirma un mundo en continua creación, en continua proliferación, la expresión detonante que perturba el pensamiento y los [pre]determinismos de aquello que damos por sentado (Díaz, 2015). Una “rotura de las convenciones establecidas” (Braidotti, 2020, p. 129) para prescindir de las certezas, pero, sin dejar de asumir las responsabilidades del no-saber (Hernández-Hernández, 2019b). Algo que se torna aún más difícil cuando se lleva a cabo una investigación educativa en la universidad donde se expresan las tensiones de un panorama modelado por los

---

<sup>19</sup> Véase: *Hilo ¿Qué es una investigación sin metodología?*

<sup>20</sup> De eso se trata desplegar una investigación más responsable y comprometida con la complejidad contemporánea. Que se fuga y se abre a las posibilidades de lo diferente, no para celebrar la diferencia como tal, sino, para establecer condiciones más inclusivas que resisten a los modelos de asimilación prescritos y preestablecidos (Jackson y Mazzei, 2018), esas prácticas de instrumentalización, colonización y cálculo que ofrecen generalidades, temas y patrones atados a la lógica representacional de los límites binarios; las correlaciones causales y los resultados esperados.

mandatos aceleracionistas, las jerarquías y relaciones de saber-poder, las disposiciones disciplinares, la mercantilización del conocimiento el capitalismo cognitivo y la emergencia de distintos acontecimientos que escapan de todo diagnóstico, control y predicción. Cuestiones que “los procesos convencionales de investigación cualitativa trabajan para esconder y ordenar” (Higgins, 2017, p. 90), sin embargo, para los giros *posts*, estos paisajes cambiantes e inciertos requieren de “cierta visión de futuro y fuerza experimental, así como unas dosis considerables de resistencia” (Braidotti, 2020, p. 11), sin dejar de cuestionar, críticamente, los límites institucionales de la universidad contemporánea que legitiman ciertos modos de hacer investigación excluyendo otros. Siguiendo a Lather (2016):

[...] se trata de una visión molecular de la alternativa, una pluralidad de fisiones y márgenes, un sistema de desviaciones que se esfuerza por ser comunicable al tiempo que protege su marginalidad, que se inscribe en lo local, que promulga la vida futura de la diferencia, y una forma de soñar y tal vez promulgar el trabajo poscualitativo. (p. 129)

En este sentido, adentrarse en los territorios difusos e inesperados, implica tener en cuenta que no se trata de codificar y disciplinar aquello que hacemos, ni mucho menos, “diseñar una situación que permita generar unos datos para luego analizarlos y dar cuenta de sus posibles sentidos de acuerdo con las decisiones previamente establecidas” (Hernández-Hernández, 2019b, p. 6). Es que no existe una única ruta, existen múltiples caminos [a veces conectados], para crear sentido; “se trata de hilar fino para aprehender los puntos de inserción y los modos de funcionamiento, sin descuidar las dependencias con los términos que relacionan” y sin los cuales el sentido podría acontecer (Díaz, 2015, p. 21). Una ética de la inmanencia que no se excusa en la indagación para desacreditar o afirmar un único pensamiento, sino que posibilita intensificarlo para [re]velar otros territorios y crear nuevas figuraciones y conceptos, un campo de fuerza múltiplo que vincula, inmanentemente, cuerpo, texto y contexto (van der Tuin y Blaagaard, 2014).

Aun asumiendo una ética de la inmanencia, resulta difícil ignorar las fuerzas que ponen de relieve las funciones más restrictivas de la universidad en la economía del conocimiento y el capitalismo cognitivo como las acreditaciones que sostienen y resguardan los intereses comerciales de la investigación. De hecho, es muy conocido el antecedente que las universidades y la educación universitaria se han corporativizado y mercantilizado. Para Braidotti (2020), “el establecimiento de ‘universidades de investigación’ gobernadas según las reglas económicas neoliberales, y que presentaban dificultades para poder integrarse dentro de un orden de clasificación mundial, cambiaron las condiciones mismas de la vida académica” (p. 30). Esto ha dado lugar a la promoción de valores competitivos donde los resultados cuantificables son una prioridad. Una lógica de gestión empresarial caracterizadas por la rentabilidad, la oferta, el individualismo, la promoción profesionalizante y la búsqueda de conocimientos rentables. Aunque ésta no

es una afirmación que se pueda generalizar a todas las universidades, ciertamente, es un precedente que marca la historia reciente de Chile desde el retorno a la democracia.

Al detenerme en estas circunstancias considero necesario situar el “movimiento estudiantil” y su continuo devenir. Movimientos encarnados inscritos desde las afecciones, a saber, la vulnerabilidad, la precariedad, la violencia, la desigualdad y el desasosiego respecto a las consecuencias y el desborde del modelo neoliberal en educación, produciendo así, subjetividades colectivas que despliegan una [micro]política agenciada como poder de invención distribuido: la experimentación dispersa en el continuo de la vida cotidiana y su proliferación más-allá<sup>21</sup> (Papadopoulos, 2018).

El activismo liderado por estudiantes chilenos de secundaria y universidad se despliega en distintos municipios de Santiago en 2006, buscando con ello, desafiar las leyes asentadas en dictadura que seguían rigiendo la educación chilena. Un movimiento que dio paso a la llamada “Revolución Pingüina” [nombre otorgado por el clásico uniforme de los estudiantes del sistema público] entre el 2006 y el 2009 [periodo en el que cursaba el grado de *Artes Plásticas*]. En 2011, durante el segundo año como docente de artes visuales en un centro rural, fui testigo del impulso de las movilizaciones en las que muchas colegas [mayoritariamente de centros públicos] nos sumamos a la discusión por las consecuencias de la mercantilización de la educación y el inescrupuloso lucro que nos había endeudado (Cares y Rubilar, 2014).

---

<sup>21</sup> No cabe duda de que el *movimiento estudiantil*, en su devenir, se ha ido enmarañado a una realidad sociomaterial dinámica que conecta con los flujos de las crisis medioambientales, el impacto ecológico de las zonas de sacrificio y los proyectos extractivistas. Eventos que, en 2018, se vieron afectados por la extraña muerte del líder activista *Alejandro Castro* y el asesinato del comunero mapuche *Camilo Catrillanca* a manos de las fuerzas especiales de la policía uniformada. Tampoco puedo dejar de mencionar lo acontecido el viernes 18 de octubre del 2019 cuando se detonó en Chile [el estallido] un levantamiento social [impulsado nuevamente por los estudiantes secundarios] con consecuencias sin precedentes en nuestra historia reciente debido a la extensión y envergadura de las movilizaciones y el conjunto de demandas relativas a la transformación del sistema económico [y también político] desde el fin de la dictadura cívico-militar. En Barcelona nos reunimos a las afueras del consulado afectados por la escalada de los acontecimientos y la represión del ejército y las fuerzas de orden y seguridad después de que el entonces presidente de la república [*Sebastián Piñera*] declarara en cadena nacional: “*estamos en guerra*”. En la incertidumbre de la distancia, el día 23 de octubre, un incendio consume el hogar de mi familia. Dejo España [y el doctorado] para viajar a Chile. Mientras viajo, mi padre es trasladado a Santiago [epicentro de las movilizaciones] a una unidad especial de quemados críticos por la gravedad de sus quemaduras que lo tenían en riesgo vital. En la angustia y el desconcierto, consigo llegar al Hospital Posta Central para intentar ver a mi padre que se encontraba en coma en la unidad de cuidados intensivos. Recuerdo atravesar la sala de urgencias donde no se detenían los ingresos de estudiantes con quemaduras producidas por el ácido caustico expulsado por los carros lanza agua “disuasivos”. Entre gritos y balbuceos, la sala de espera no daba cabida a los cuerpos ensangrentados de los manifestantes que habían recibido los impactos de proyectiles de goma [supuestamente otro elemento disuasivo de la policía] dirigidos a sus rostros [muchos de ellos perdieron la vista debido a la gravedad de los daños oculares]. Unas chicas [que se presentaron como estudiantes de derecho] se me acercaron con libreta en mano para consultarme si era testigo de los incidentes. En silencio y disintiendo con un moviendo de cabeza, intentaba orientarme entre el ruido ensordecedor de las sirenas y el impregnante humo negro de la combustión de neumáticos [encendidos como barricadas] que envolvía el espacio. Para Ahmed (2015) esta [micro]política del dolor se inscribe en la sociomaterialidad de las superficies corporales [incluidas las de las cosas] que “salen a la ‘superficie’ en relación una con otra”. Los encuentros expuestos “involucran momentos de colisión. Aquí, la superficie llega a sentirse como una ‘impresión’ intensa de los objetos y los otros” (p. 64). Unos rastros sociomateriales incrustados en una atmósfera agentiva de efectos y afectos.

En 2018 y, mientras intentaba [re]encausar el proceso de [esta] investigación, las organizaciones estudiantiles se hacían eco de las tensiones del 2017 respecto a la agenda del gobierno y la eventual adscripción de Chile al acuerdo Transpacífico de Cooperación Económica [TTP<sub>11</sub> por sus siglas en inglés] que, en términos particulares afecta a las comunidades indígenas que ven una vulneración de sus conocimientos por tratados internacionales que promueven la privatización de las semillas en desmedro de su soberanía alimentaria y territorial (Painemal y Huenul, 2019).

En un clima de ansiedades y desasosiegos, comenzaron también a [re]activarse las demandas en contra de las injusticias y la distribución desigual de privilegios y oportunidades, protestas enmarañadas a la potencia del movimiento feminista glocal #NiUnaMenos. Así, la afección [micro]política del colectivo feminista [y femenino] por los casos de acoso y abuso sexual [re]situaban “la consigna de las protestas acaecidas en España ante el escandaloso caso de *La Manada* y declaraban: #*HermanaYoTeCreo*” (Contreras, 2021, p. 164). Sin embargo, ante la carencia de protocolos para actuar sobre las violencias de género y las escuetas respuestas institucionales antes los casos de acoso a estudiantes y funcionarias, la ola de protestas [encarnadas por las estudiantes] se intensificó expandiéndose [desde Valdivia] a distintas facultades y campus universitarios del país. Una convocatoria a la que también se pliegan profesoras y administrativas que, incorporándose a las asambleas y mesas de trabajo, robustece la movilización [estudiantil y feminista] que enuncia la exigencia de una educación no sexista e inclusiva. La ola devino en “Tsunami” (Contreras, 2021).

Para Díaz (2015), “la subjetividad se sostiene en la vida y la vida es intercambio, contagio, derrame y absorciones” (p. 22). Por ende, en este posicionamiento [en movimiento] “el pensamiento, el pensador y la institución están intrínsecamente ligados entre sí” (van der Tuin y Blaagaard, 2014, p. 3), a saber, la forma en que esta indagación no está separada de mi vida, una vida [y una investigación] que se han visto perturbadas [también afectadas]. Es que no se trata de privilegiar la naturaleza de la experiencia vivida, sino destacar la importancia de pensar [y practicar] con la multiplicidad, la heterogeneidad, la relacionalidad y la correspondencia como varón-docente-investigador enredado a la trama universidad. Una “unidad de sentido” (Díaz, 2015, p. 24) que incorpora intensidades de otras singularidades humanas, no-humanas y más-que-humanas que se compenetran mutuamente. Una trama universidad donde la exposición de los mercados y la competencia da cuenta de lo afianzado de las posiciones ideológicas neoliberales que se presentan como una realidad donde investigadores [y la investigación] están igualmente enredados. Aunque pueda disgustarnos, al estar enredados a la trama universidad, de alguna u otra forma, estamos enmarañados al mercado de la investigación [ya sea para comulgar o resistir] y a las formas de hacer investigación [instrumental] que mejor se vende. Como señalan van der Tuin y Blaagaard (2014), “los académicos de hoy siguen enfrentándose a un poderoso ‘árbol del conocimiento académico’, que produce universidades según las líneas jerárquicas de la organización disciplinaria” (p. 4) perfilados por los intereses comerciales que rigen la universidad corporativa (Denzin y

Giardina, 2016). Ahí, donde los cuerpos se sienten gestionados, comparados, estresados, desmoralizados, distraídos y fragmentados por el ritmo aceleracionista que demandan mayor producto y productividad. Como he señalado, en el devenir del movimiento estudiantil en el Chile neoliberal<sup>22</sup>, se han ido enredando a otras demandas, como el cuidado y protección medioambiental; la lucha frente a las violencias y desigualdades de género; el reconocimiento de los pueblos originarios y las políticas de inclusión de los grupos históricamente excluidos. Unas criticidades que resuenan aún más si tomamos en serio el Antropoceno.

En los términos de Ahmed (2015), esta criticidad “no es una forma radical de subjetivismo; no posiciona la conciencia del sujeto como aquello que construye al mundo. El sujeto se materializa como efecto del contacto con otros y ya se ha materializado dadas dichas historias de contacto” (p. 60). Esto también sitúa el lugar de los cuerpos, localizados en las particularidades de la diferencia y en el impacto de los afectos incrustados a múltiples experiencias articulando una alternativa afirmativa a la pretensión de objetividad, neutralidad y universalidad del conocimiento (Braidotti 2020).

No somos sujetos neutrales, sino seres de género, clase, raza, y, y, y; cuerpos que se posicionan de manera diferente en la academia [y fuera de ella]. Esto no quiere decir que las subjetividades [encarnadas] se vuelvan más centradas en la medida que se [re]conocen como parte del contexto y se convierten en parte de él. Paradójicamente, esta preocupación puede, inevitablemente, [re]ubicar al sujeto humano en el centro de la investigación. Por lo mismo, resulta necesario considerar las preocupaciones afectivas, las intensidades relacionales y los flujos de la vida. Aquí, las teorías *posts* posibilitan atender el lugar de la agencia como una fuerza distribuida a través de la relacionalidad entre humanos, no-humanos y más-que-humanos (Bennett, 2010).

Como espero se desprenda de este texto, esta investigación [re]conoce el lugar de los afectos, esas intensidades y fuerzas de un cuerpo que afecta y es afectado, esto incluye el poder de las cosas (Bennett, 2010) en la medida que éstas también importan y afectan (Olsen, 2010). En la universidad; los laboratorios, parques, oficinas, aulas, estantes, gimnasios, auditorios, etc. existen cosas que habitan esos y otros muchos espacios. Cosas y espacios que damos por sentados desatendiendo la diversidad de elementos heterogéneos que ahí con-viven. Aquí no hay materialidad pre-figurada, sino materializaciones constantes, por lo que la realidad sociomaterial [de la trama universidad] no puede explicarse de forma trascendente.

Las oscilaciones con los *posts* incitan a “socavar la dependencia que se alimenta de los discursos normales de las ciencias sociales ortodoxas” (Bochner, 2017, p. 8) para [re]imaginar, [re]inventar y superar los límites normativos de lo que hemos llegado a ser-

---

<sup>22</sup> Esto da cuenta de una sociedad heterogénea y fragmentada. En muchos sentidos, el movimiento estudiantil, sigue enredado a deseos y expectativas de bienestar, especialmente en las nuevas generaciones (Timmermann, 2019). Ciertamente, solo se puede especular el devenir del movimiento estudiantil y no dudo que seguirá latente, más aún, después de que las ex-dirigencias estudiantiles conforman el gobierno [presidencia y cuerpo ministerial] y como tal, les corresponde asumir las resonancias del rechazo [el contundente resultado de un plebiscito avasallador] que sepultó la propuesta [y los sueños] de una nueva *carta magna*.

saber-hacer [y estar] para [re]pensar los enredos y dilemas de la educación artística universitaria contemporánea. Tramas [ensamblajes] de humanos, no-humanos y más-que-humanos; fuerzas, afectos y agencias que entran en juego en el devenir mismo de la investigación. Un conocimiento abierto, aunque, inacabado e incompleto [y discontinuo] para “pensar el significado de las relaciones negadas en las que siempre estamos enredados” (Hernández-Hernández, 2019b, p. 10).

Los *posts* hacen un llamamiento a [re]concebir quiénes somos y cómo nos relacionamos con el mundo, mayoritariamente, no-humano que habitamos. Una invitación a atender los límites continuamente fluctuantes e inestables entre nosotros y nuestro “entorno” material. De ahí la insistencia en no desatender la multiplicidad en todos los aspectos de la relacionalidad espacio-temporal y la correspondencia para con cosas, espacios, cuerpos, normas, y, y, y. Líneas conexas que se enredan a otras líneas emergentes en la trama de esta indagación. Por tanto, las oscilaciones con los *post* posibilitan una forma de pensamiento que, a la vez, es una forma de subjetivización “continuamente afectada por velocidades, cambios e interacción” (Díaz, 2015, p. 22). Pensando-con conceptos que se deslizan como las fuerzas e intensidades que vacilan en el devenir de la investigación [dinámica, fluida, indefinida y en desarrollo]. Aquí, el movimiento empuja la pedagogía, el conocimiento y la ética sin desatender los efectos desestabilizadores [e incómodos] que implica [re]conocer aquello que no es constante ni predecible. Es que “ese excesivo devenir es a menudo pedagógicamente vertiginoso: rompe lo que somos, lo que sabemos y lo que hacemos” (Higgins, 2017, p. 94). No desconozco que mi posición como varón-docente-investigador se ha visto afectada por el devenir de la investigación, no sólo por lo que se experimenta y se aprende en el proceso, sino también por la fugacidad y fluidez de los acontecimientos inesperados que se resisten a la objetivación y la captura (Lather, 2013). Por lo mismo, cuando se opta por una investigación [educativa] cómoda no implica, necesariamente, ir por lo que se considera más fácil, sino más bien, por lo que se considera más seguro. Al respecto, la falta de certezas y los eventos inesperados se [re]conciben como aperturas que posibilitan modelar decisiones para [re]colocarse, en una posición que acepta la responsabilidad y, por lo tanto, la asume el devenir (Braidotti, 2000). Esto implica “salir del posicionamiento de las lógicas identitarias como marcadores de posición que limitan el movimiento” (Niccolini, Zarabadi y Ringrose, 2018, p. 327).

En este posicionamiento en movimiento, [re]conozco que, como varón-docente-investigador, estoy enredado a la precariedad y la [in]seguridad de la academia neoliberal y que esta realidad también me afecta y afecta a la investigación. Aquí “utilizo el concepto de ‘afecto’ como una forma de hablar de ese margen de maniobrabilidad, el ‘dónde podríamos ir y qué podríamos hacer’ en cada situación presente” (Massumi, 2015, p. 3). Algo que está muy arraigado en “las formas indígenas de conocer-en-ser donde los conocimientos son inseparables de las relaciones con/en el lugar del que emergen” (Higgins y Kim, 2018, p. 112). En este sentido, la investigación es parte de esta trama, un ensamblaje subyacente (Deleuze y Guattari, 2004) y no jerárquico donde se sitúan

combinaciones, agrupaciones y encuentros de diversos elementos heterogéneos. Los *posts* no sólo instalan la extrañeza como modo de subjetivación [el devenir humano] para romper lazos con la mirada [neo]colonial sobre el otro exótico, ofreciendo también, “una lente difractiva a través de la cual abordar algunas de las limitaciones con las que educadores y pedagogos [también investigadores] podemos encontrarnos” (Bayley, 2018, p. 20). Esto posibilita la inclusión de elementos extraños, imprevisibles y controvertidos como emergentes, por tanto, también permite situar una “subjetividad relacional y emergente” que no inscribe “hacedores detrás de los hechos” (van der Tuin y Blaagaard, 2014, p. 6), sino que da cuenta de las conexiones entre las líneas de la trama, a saber, los cuerpos, las cosas, los espacios, las normas, los afectos, los deseos, y, y, y

Enredarse a la trama universidad<sup>23</sup>, implica ir más allá de la conceptualización de los fenómenos para producir explicaciones universales y generalizables. Las oscilaciones con los *posts* [re]mueven la naturaleza necesariamente performativa de la investigación (Denzin, 2018) para cuestionar las implicaciones universalizadoras que homogeneizan la cultura educativa, los entornos de aprendizaje, los estudiantes, los docentes, la investigación, los materiales educativos, y, y, y. Cuestiones que pueden transgredirse para [re]pensar los límites disciplinares, las identidades fijas, las tecnologías omnipresentes, la subjetividad en red y la excesiva confianza en los relatos cientificistas y las nociones antropocéntricas de la humanidad que han impulsado un pensamiento instrumental que valida definiciones cerradas [y políticamente cargadas] respecto a lo que cuenta como investigación en la universidad.

Explorar las nuevas direcciones que ofrecen las teorías posthumanistas y las indagaciones postcualitativas posibilita [re]instalar preguntas sobre la naturaleza de la realidad sociomaterial en la universidad para cuestionar las afirmaciones y prácticas respecto a lo que damos por sentado en la investigación [y la educación]. Asimismo, posibilita situar una discusión de los principios estrechos y limitantes del humanismo centrados en la narrativa de la razón. En sintonía a lo que señalan Sancho, et. al, (2020):

[...] una investigación que no separe ontología, epistemología, metodología y ética. Una investigación que preste atención a los entramados entre lo humano, lo no-humano y lo material. Una investigación que no define de antemano el camino a seguir respecto al fenómeno sobre el que trata de ofrecer alguna luz, sino que se deja sorprender por lo que acontece en el fluir del estudio. (p. 20)

Esta investigación [re]conoce la necesidad de [re]pensar las lógicas del pensamiento humanista sin menospreciar los logros humanos, sin embargo, naturalizar todas las consecuencias es sostener “la fantasía cultural ordinaria sobre el

---

<sup>23</sup> Esto también posibilita proyectar una investigación de mi devenir varón-docente-investigador enredado a las discretas tramas de la educación artística universitaria. Una apertura a unos flujos convergentes-divergentes-emergentes que atienden otras formas de ser-saber-hacer [y estar] investigación intentando dar cuenta de las agencias materiales que a menudo han sido dadas por sentadas, pero también clasificadas y categorizadas como secundarias a la experiencia [humana] de indagación.

excepcionalismo humano” (Haraway, 2019b, p. 34) que omite [y también valida] todo un repertorio [de prácticas y discursos] con profundas consecuencias éticas y políticas [y materiales]. Es que prestar atención a nuestro mundo material no implica desvincularse de las preocupaciones humanas ni devenir en in/antihumanos, al contrario, nos “exige alguna forma de reconocimiento de la solidaridad [y correspondencia] para con los otros seres humanos, pero también aceptar a los no-humanos” (Braidotti, 2020, p. 47). Un alejamiento de una visión romántica [humanista/colonialista] de la relación entre el ser humano y su entorno, impugnando “la racionalidad fundada en binarismos dicotómicos” mutuamente excluyentes [humano/no-humano, mente/cuerpo, razón/afectos, hombre/mujer, ideal/material, naturaleza/cultura, etc.] (Walsh, 2014, p. 9). Una ruptura para con las divisiones del pensamiento trascendente y universalista. Ciertamente, tampoco se trata de reificar un esencialismo que dé lugar a nuevos dualismos, sino más bien atender la importancia [a veces incuestionable] que se da a estas divisiones que no hacen más que restringir las formas de pensar. Es que desprenderse de las dicotomías es necesario para “perdersé en lo colectivo, es devenir” (Díaz, 2015, p. 22). Por ende, esta investigación no desconoce las consecuencias [no sólo las históricas] de la separación [y la acción operativa del pensamiento dicotómico] entre humanos y otros considerados no-humanos. Por lo mismo, muchas autoras, académicos, activistas, movimientos racializados y decoloniales, entre otros, hacen un llamamiento [ético y político] para cuestionar y perturbar los ecos universalizadores y totalizadores del legado humanista/colonial<sup>24</sup> [noroccidental]. Un cuestionamiento extendido a las posiciones dualistas que instalaron la hegemonía de la gramática del eso (Morton, 2019) como lo otro no-humano excluido de la historia, los derechos, la subjetividad y la vida misma. Una exhortación para no desatender aquellas “acciones/huellas decoloniales que configuran — y se configuran en/desde/por/para— el sentir-pensar-hacer humano” (Ortiz y Arias, 2019, p. 8).

Las oscilaciones con los *posts* incitan una [re]visión de lo humano, interrogando las prácticas a través de las cuales se estabilizan y desestabilizan nuestros límites diferenciales, cuestionando así, los binarios esencializadores del humanismo. Un aprendizaje para hacer frente al antropocentrismo y las categorías e identidades que sostiene (Braidotti, 2020). De ahí, el desafío en hacer frente a la arrogancia del antropocentrismo equilibrando la atención, el propósito y la posición [humana] con un acceso holístico y apreciativo más-que-humano a los aspectos no-humanos de las tramas

---

<sup>24</sup> Los modelos humanistas clásicos occidentales inscritos desde la Ilustración europea del siglo XVII y el Liberalismo del siglo XVIII instauraron un modelo civilizatorio a través de los poderes universalizadores de la razón reflexiva (Braidotti, 2020). No obstante, las teorías decoloniales han ampliado el horizonte en cuestión, situando el Renacimiento del siglo XV como el mismo hito que inicia la expansión del colonialismo europeo alrededor del mundo, una configuración de poder y dominio político-económico para el control de los recursos naturales y de producción que dará lugar al colonialidad (Quijano, 2019), una articulación de dominio del conocimiento/saber, el trabajo, la identidad y las relaciones. Así, sirviéndose de la razón, el hombre blanco europeo no sólo fue “capaz de descifrar las leyes inherentes de la naturaleza, sino también, de dominarla y ponerla a su servicio mediante la ciencia y la técnica” (Castro-Gómez, 2000, p. 146).



educativas. Se trata de “aprender como humanos y de aprender lo que significa participar como humanos desde dentro de los hilos enmarañados de la complejidad del siglo XXI” (Bayley, 2018, p. 21).

En esta trama incierta [y discreta], las oscilaciones con los *posts* [re]suenan como una apertura que nos permite especular alrededor de nuestras observaciones, a la vez, una forma de resistir a la construcción de significados estables y el uso de formulaciones dicotómicas, por lo mismo, una posibilidad para aprender de la complejidad de los enredos co-constitutivos. Una comprensión que vuelve sobre nuestros hábitos, a saber, la inquietud productiva de [re]pensar, atender y tomar en serio las cosas, los espacios, las normas, los cuerpos, y, y, y sin renunciar a nuestra humanidad a la hora de cuestionar [y por qué no corregir] los prejuicios antropocéntricos que nos cierran a buscar “una representación objetiva del mundo” (Sáez y Gutiérrez, 2020, p. 39). Por tanto, ya no sólo importa el rol considerado predominante del lenguaje, sino el papel constitutivo de la materialidad en la creación de nuestro mundo, obviamente, sin desatender la profundidad de las demisiones [micro]políticas y de los problemas reales que se amplían y extienden en el ámbito de lo posible del devenir humano (Díaz, 2015). Un indisciplina situado en los estudios decoloniales y los modelos pedagógicos indígenas y mestizos (Walsh, 2017) que han defendido una sensibilidad de la indagación que se resiste a los métodos prescritos, ampliando así, la comprensión de las construcciones [neo]coloniales que se mantienen en la investigación [y la educación] (Higgins y Kim, 2018).

Tuck y McKenzie (2015) [re]conocen el esfuerzo de las investigaciones posthumanistas a la hora de subvertir las pretensiones de soberanía, autonomía y excepcionalidad del sujeto [masculino] de la Ilustración con respecto a ciertos cuerpos, cosas y entornos, sin embargo el rastro apolítico de sus abordajes parece obviar la fuerza de las estructuras noroccidentales y eurocéntricas de la racionalidad instrumental que continúan “borrando otros marcos ontológicos de otros sistemas de conocimiento” (Sundberg, 2014, p. 36). De hecho, no podemos desconocer que los giros *posts* parecen dejar de lado las consideraciones políticas “fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser” (Walsh, 2014, p. 8). Si bien las formulaciones de los *posts* [re]mueven las pretensiones de excepcionalismo, soberanía y autonomía de los ordenamientos humanistas, es igualmente importante atender la cuestión del saber-poder del conocimiento y sus posibles vínculos con la historia colonial. Rastros que envuelven las jerarquías de la racionalidad que todavía se asientan en las epistemes noroccidentales. Por lo mismo, para Jackson (2018):

Los posthumanismos y, más recientemente, los nuevos materialismos han extraído generalmente sus energías teóricas y conceptuales de gramáticas que, casi exclusivamente, se centran en un espectro muy estrecho de la reflexión sobre la cultura humana: el pensamiento moderno, amer-europeo. Ya se trate de la materialidad, de la ontología de los objetos, de los afectos, de los ensamblajes, de

la tecnología, de los animales, de los sistemas, etc., los términos del debate se dibujan casi siempre dentro de marcos conceptuales eurocéntricos. (p. 2)

Siguiendo a Ortiz y Arias (2019) parece necesario que los conocimientos y nociones que ofrecen los posthumanismos y el giro postcualitativo, asuman un tratamiento y compromiso decolonial<sup>25</sup> “siempre que sea posible y necesario” (p. 8). En este sentido, “una apuesta decolonial” abierta a la “consideración, atención y reflexión hacia los caminos y condiciones radicalmente ‘otros’ de pensamiento” (Walsh, 2014, p. 9-13) para *pensar con* saberes arraigados a otras cosmovisiones y tradiciones sin un fin instrumentalista. Por ende, entender la descolonización como algo a lo que “se debe aspirar y que se debe poner en práctica, más que un estado del ser que se puede reclamar” (Sundberg, 2014, p. 39). En este sentido, comparto la sentencia de que “el trabajo de descolonización no se trata de lo que no imaginamos, sino de lo que no podemos imaginar desde nuestras formas occidentales de conocimiento” (Ahenakew, 2017 p. 88, en Higgins y Kim, 2018, p. 114). Un desafío dirigido a las disciplinas y al papel de la universidad que no se agota en la exclusividad de las relaciones [y acciones] humanas. De ahí la importancia de enredarse a mundos otros y “caminar-con” las epistemologías, ontologías y metodologías indígenas (Sundberg 2014, p. 33) que, siendo acogidas [o no] en la academia, permiten ampliar nuestra “concepción de la ética que incluye más que las relaciones entre humanos” (Rosiek, Snyder y Pratt, 2019, p. 2).

Esta indagación no pasa por alto que [humanos, no-humanos y más-que-humanos] *estamos* enredados, por tanto, “implica pensar mucho sobre el nosotros” (Morton, 2019, p. 10). Un examen a la capacidad de respuesta para con estas preocupaciones, [re]sitúan un compromiso ético-onto-epistemológico [también metodológico-ético] (Hernández-Hernández y Sancho, 2020b) y [micro]político-pedagógicos para propiciar conocimientos más esperanzadores y resilientes que incluyen el afecto, la relacionalidad, la especulación, la sensualidad, el amor, el cuidado, la correspondencia, y, y, y. Supone entrelazarnos con “la narración de historias, con las narrativas que llaman y promulgan las conexiones entre las personas, el lugar y las prácticas en el tiempo y el espacio” (Turnbull, 1996 en Sundber, 2014, p. 39). Movimientos afectados, encarnados, incómodos, atentos y cuidadosos con las ideas [conceptos, nociones, figuraciones, teorizaciones, disciplinas, saberes, y, y, y.] y otredades [humanas y más-que-humanas] para encontrar nuevos problemas y asumir las dificultades que proceden desde y con la diferencia (Revelles y Sancho, 2020). En este sentido, tomar distancia de las narrativas excluyentes planteadas por el humanismo y la

---

<sup>25</sup> Un compromiso con la descolonización [en esta investigación] es [re]conocer que “los pensadores y estudiosos indígenas desarrollaron ideas sobre la agencia no-humana miles de años antes que los filósofos contemporáneos de la ciencia” (Rosiek, Snyder y Pratt, 2019, p. 2). Saberes excluidos a causa de las consecuencias de las llamadas ciencias [humanistas] coloniales en la reinterpretación [también apropiación] de conocimiento que fueron marginados al plano de las representaciones naturales, las curiosidades tribales, y animismo espiritual (Mignolo, 2015). Asimismo, prestando atención a las estructuras ontológicas, éticas, políticas y afectivas, es igualmente importante comprometerse con las epistemologías del sur y los estudios [también activismos-artivismos] decoloniales que vuelven sobre las experiencias encarnadas y situadas de alteridades marginadas [colectivos subalternos y racializados] (Jackson, 2018).

colonialidad, implica pensar los “supuestos más fundamentales que subyacen a lo que significa o no significa ‘ser humano’ en y entre la enmarañada red de fenómenos que conforman nuestro mundo” (Bayley, 2018, p. 19). Pero, también implica desarrollar alternativas diferentes respecto a la presunción del excepcionalismo humano y sus formas de conocimiento, representacionalista, cognitivo, individualizado, objetivador, estandarizado, instrumentalista, calculador y competitivo. Reconociendo también que “las fuentes de saber que no están obligatoriamente en las disciplinas” (Hernández-Hernández, 2013b, p. 26).

Aunque la universidad emerge como una institución de enfoque eurocéntrico noroccidental, donde los análisis específicos de las disciplinas de las ciencias sociales, las humanidades y las artes se sedimentan en las historias institucionalizadas de colonialidad, la ilustración y la razón [también la religión]. Por tanto, no se puede desconocer que las universidades<sup>26</sup> han [y continúan] perpetuando prácticas que legitiman ciertos conocimientos [y la colonialidad del saber] (Walsh, 2016). Esto no sólo da cuenta de las consecuencias de la “monetización del conocimiento” (Braidotti, 2020, p. 148) y el capitalismo cognitivo, sino también de los entendimientos heredados de la Ilustración (Hernández-Hernández, 2019b). De ahí que la descolonización de la academia constituya una lucha profunda, perturbadora y apremiante aun cuando, siguiendo enredados a una educación [e investigación] instrumental, todo esfuerzo teórico y práctico puede verse cooptado por la mercantilización de la investigación<sup>27</sup> y el gerencialismo burocrático de la universidad (Denzin y Giardina, 2016).

No podemos obviar el hecho de que muchas injusticias, marginaciones y exclusiones, además de ser un legado de la modernidad y el colonialismo [y sus estructuras segregadoras], son prácticas que siguen presentes en la universidad, la investigación y la educación reproduciendo formas [neo]coloniales de conocer y ser

---

<sup>26</sup> Si bien he remitido a la universidad como un concepto mayoritario y singular, es importante señalar su diversidad. Tampoco quisiera hacer una clasificación ni reificar una jerarquía de las universidades en Chile, en la medida que su existencia está atravesada por diferentes características que, incluso, se solapan y superponen. Por tanto, en esta nota, ofrezco un mapa dinámico que esboza un ordenamiento siempre provisional para localizar el panorama de la universidad en Chile. Como primera distinción cabría mencionar la mayor o menor dependencia financiera del Estado. Universidades privadas con subsidios gubernamentales y sin ningún tipo de apoyo estatal. Instituciones completas en cuanto a la cobertura de áreas del saber o especializadas en un área específica [técnicas, pedagógicas, artes, etc.]. Universidades para la élite y otras perfiladas para las clases medias. Algunas surgidas de iniciativas de grupos empresariales, filantrópicos y masones. Universidades de origen confesional, *Pontificias* [título otorgado por el Vaticano], católicas y adventistas. También existen universidades populares y, aunque de momento no existen un referente de universidad multicultural e indígena [como en otros países de América Latina], solo existe una *Cátedra Indígena* vinculada a la Universidad de Chile. Si bien en esta investigación he prescindido del término *educación superior*, sobre esta nomenclatura también se inscriben las academias militares y policiales. Por ende, si hay algo común, [re]afirmando una singularidad en la pluralidad de universidades, es la imponente tendencia centrífuga, la diversificación de sus formas en cuanto a sus principios organizacionales, la presión competitiva y la baja capacidad asociativa y de cooperación que existe entre ellas.

<sup>27</sup> En este modelo [neoliberal], “el conocimiento se produce cosechando cantidades de datos y alimentando máquinas que digieren o procesan esta ‘entrada’ y excretan los resultados, también conocidos como ‘salida’, en el otro extremo. Este excremento es la moneda comercial de la economía del conocimiento” (Ingold, 2021, p. 10).

(Sundberg, 2014). En este sentido, queda la sensación de que muchas de las investigaciones que se sitúan desde los *posts* llegan tarde, [o quizás apresuradas] a las problemáticas del presente, suturando o sublimando con la novedad las trayectorias otras de los saberes decoloniales [e indígena] que han encarnado y situado las mismas preocupaciones. Al respecto, es importante señalar que las universidades no son los únicos espacios de la producción de conocimiento, en este sentido, los movimientos sociales, indígenas, estudiantiles, feministas [dentro y fuera de la universidad] también contribuyen a hacer frente de la colonialidad del poder y las crisis contemporáneas.

Sin duda, las oscilaciones con los *posts* no ofrecen la comodidad de un terreno de certezas y seguridades, más aun, cuando resulta ineludible ignorar los problemas [micro]políticos de estos tiempos difíciles, por lo mismo, es importante es importante situar nuestro conocimiento “en relación con los caminos existentes que conocemos y recorreremos” (Sundberg, 2014, p. 39). A saber, movimientos de “avance y retroceso, momentos todavía concebidos —en el horizonte actual y de larga duración— como luchas de descolonización, luchas que aún requieren el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención” (Walsh, 2013, p. 24). En este sentido, las oscilaciones con los *posts* no prescriben un *canon* para reificar taxonomías, categorías, clasificaciones y representaciones, al contrario, se trata de no dejar de problematizar las “velocidades internamente contradictorias que tiene un impacto sobre la universidad contemporánea” (Braidotti, 2020, p. 99). Asimismo, [re]conociendo la necesidad de tomar en serio las figuraciones del conocimiento indígena, decolonial y postcolonial para la perturbación de los procesos hegemónicos de la investigación [y educación] convencional, comparto con Sundberg (2014), la pertinencia de mantener “una separación analítica entre las teorías posthumanistas y las epistemes indígenas, incluso aunque haya temas y objetivos que se solapen” (p. 34). Más aún, cuando la [neo]colonialidad [muchas veces disfrazada de solidaridad] es una constante que sigue connotando nuevas jerarquías y desigualdades (Ponzanesi, 2018).

Ciertamente, sería presuntuoso, arrogante [y también violento] señalar que como varón-docente-investigador encarno conocimientos y cosmovisiones indígenas, saberes que sin duda me desbordan, pero han sido un detonante afectivo de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje (Walsh, 2014) para situar la incomodidad de una mirada decolonizadora a la hora de [re]imaginar la investigación [y la educación] en la universidad (Zembylas, 2018b). Un “camino de lucha continuo en el cual se puedan identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alter-[n]ativas” (Wash, 2014, p. 7). Un movimiento [de pensamiento] que [re]conoce el lugar de las disonancias afectivas, [no sólo con lo decolonial], posibilitando así, otras “posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, insurgir, crear e incidir” (Wash, 2014, p. 7). No se trata de reificar una novedad a partir de una idea preconcebida sobre una “forma de conocer-en-el-ser donde el mundo se representa a través del flujo de las relaciones, sino de una contabilidad continua y una responsabilidad

con la ecología de las relaciones de manera que se [re]genera y se mantenga” (Higgins, 2016, p. 191).

Al respecto, también es pertinente atender la advertencia que plantean Gerrard, Rudolph y Sriprakash (2017), sobre los abordajes *posts* que, en su complejidad difusa, corren el riesgo de instalar una mistificación de la novedad, incluso enunciando modas como gestos fundacionales. Esto, eventualmente, podría reforzar el colonialismo de la investigación. Sin duda, un antecedente que justifica sospechar de lo nuevo<sup>28</sup> como algo poco claro [incluso antojadizo] cuando lo relevante es no dejar de interrogar lo que hacemos, como preguntarnos, qué implica hacer investigación de forma diferente<sup>29</sup> (St. Pierre, 2019). Siendo, igualmente importante diferenciar entre los “modos de producción de conocimiento afirmativos y los instrumentales u oportunistas” (Braidotti, 2020, p. 99). Esto no sólo se refiere a la apertura de las teorías, sino a la fuerza de una crítica afirmativa que “compone un metapatrón indexado en el devenir-minoritario de los sujetos cognoscentes y las prácticas de conocimiento” (Braidotti, 2020, p. 119). Es que las oscilaciones con los *posts* posibilitan un movimiento que no se detiene aquí, pues no busca atrincherarse en ningún significante de “esencias fijas, métricas y formales” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 408). Tampoco es un instrumento teórico específico destinado a “domesticar la mirada, que nos llevan una y otra vez a plantear las mismas preguntas y llegar a las mismas respuestas” (Sancho, Alonso y Correa, 2020, p. 74), por lo mismo, tampoco puede concebirse como un campo de práctica esencializado de estructuras y órdenes, sino un movimiento [del pensamiento] para no dejar de pensar y aprender.

St. Pierre (2011) describe que la metodología cualitativa convencional [humanista]<sup>30</sup> insiste en su tendencia a centrar lo humano e inscribirlo constantemente

---

<sup>28</sup> Ciertamente, *lo nuevo* es algo relativo y, aunque la discusión de la novedad no venga al caso, he tenido el cuidado con la referencia de *lo nuevo* como la supuesta culminación de una comprensión teórica, sino, al contrario, como “un salto cualitativo en nuevas direcciones: la producción de conocimientos [...] No se trata de un desarrollo singular, sino de un conjunto de senderos zigzagueantes que incluye una gama de posiciones [*posts*]” (Braidotti, 2020, p.11). De este modo, “la novedad siempre depende de algo previo [...] un precursor oscuro de la experiencia” (Rousell, 2018, p. 218) que empuja las capacidades afectivas de los flujos teóricos, unos movimientos que desvelan y reclaman otros modos de pensar con y a partir de ellos.

<sup>29</sup> Por lo mismo, considero valiosas las iniciativas de docentes y académicas consolidadas [noroccidentales] que abrazan la incomodidad y posibilitan espacios de resistencia para con los mandatos que perfilan y validan la investigación instrumentalista y mercantilizada, más aun, instándonos a ampliar los términos de la investigación para incluir y pensar-con conceptos y epistemologías otras (Ortiz y Arias, 2019). Esfuerzos de una educación menor (Ingold, 2018) que, en las instancias formativas [del continuo master-doctorado], posibilitaron instalar preguntas incómodas sobre privilegios, complicidades, marginaciones, dividendos patriarcales, y, y, y. Es que salir de las zonas de confort, también implica una renuncia al tiempo, al prestigio, a las pretensiones de pericia y control. Decisiones cruciales [aunque escasas] para “ir más allá de los marcos de conocimiento impuestos por ‘la tradición’ y los mecanismos de [saber] poder” (Sancho, Alonso y Correa, 2020, p.74). Es que la decolonialidad de la educación [y la investigación] solo se logra en la medida que se [re]conoce la relevancia e importancia de los saberes *otros* no legitimados por la matriz [neo]colonial.

<sup>30</sup> En este posicionamiento cuando se alude al pensamiento humanista se hace referencia al movimiento histórico que ha llegado a ser periodizado y conceptualizado como la Ilustración y sus ideales [racionalidad, razón, autonomía, subjetividad, libertad] que han servido para centralizar lo humano y asumir su privilegio y superioridad sobre otros seres. El humano en cuestión figurado por el hombre blanco de la Ilustración, un

dentro de la dicotomía sujeto/objeto, instalando también una jerarquía donde el sujeto estable-masculino-racional-coherente se inscribe como el centro de atención, mientras que el objeto-pasivo-femenino-afectivo pasan a segundo plano. De ahí, la importancia de no desconocer las consecuencias de una persuasión conceptual obsesionada con el control, la predicción y la voluntad de describir, comprender y explicarlo todo desde la validez de la lógica representacional. Lo importante es atender los acontecimientos emergentes, las rutinas cotidianas, los encuentros fugaces, los movimientos encarnados, los desencadenantes precognitivos, las intensidades afectivas, las disposiciones sensoriales, lo no dicho y lo incompleto, y, y, y, eventos indefinidos que desbordan la excepcionalidad. Tanto la indagación postcualitativa como las teorías posthumanistas no son enfoques singulares, sino más bien una serie de derivas, fugas y fricciones que pueden conectarse con otros compromisos onto-epistemológicos, unas “respuestas críticas, afirmativas y optimistas a los retos que nos presentan nuestros tiempos posthumanos” (Braidotti, 2020, p. 99). St. Pierre (2019) enfatiza en que la indagación postcualitativa<sup>31</sup> se resiste a las etiquetas siendo algo cambiante y dinámico. Aquí, resulta innecesario buscar un procedimiento estable y reglado que, por tanto, pueda ser identificado, representado y reproducido sin más. Es que esta forma de indagación no puede describirse de forma ordenada en textos o manuales, no existe ningún marco metodológico que se pueda aprender (Lather, 2013). Por eso la investigación postcualitativa no es “algo” zanjado, nos obliga a [re]inventarla, [re]crearla, [re]pensarla y no dejar de cuestionarla. Comparto con Sancho, Alonso y Correa (2020) que:

Esto nos sitúa en una posición de continuo cuestionamiento –lo que para nosotros es la esencia del conocer–, en un continuo acontecer, no carente de tensiones, dudas y necesidad de estudio y discusión permanente fuera de nuestras zonas de confort y de control. (p. 74)

Una [re]colocación de responsabilidad (Haraway, 2019a) constante, cuidadosa, atenta y rigurosa para [re]pensar las tramas educativas en las que me he enredado<sup>32</sup>. Enfatizo en que, en esta investigación, los giros *posts* no han sido atendidos como una moda a seguir

---

modelo universalizante de la conciencia, agencia, elección, responsabilidad, etc. también responsable de la colonización.

<sup>31</sup> Desde que tuve mi primer acercamiento a lo postcualitativo [el trabajo de fin de máster] no he dejado de aprender y, cuando me he ido hilando esta escritura nunca siento la seguridad de que es algo que conozca en profundidad. Recurriendo al léxico harmaniano, esta investigación también se retrae, enrostrándome [al igual que las teorías posthumanistas], que los ecos del antropocentrismo están muy arraigados en nuestros repertorios, sobretodo, cuando se intenta operar desde una perspectiva representacional de objetividad y neutralidad.

<sup>32</sup> Por supuesto, este texto es un documento escrito por un humano, [un hombre-blanco-investigador-docente-estudiante +] que se [re]conoce conectado a la inconmensurable realidad sociomaterial. Pero este texto [material] no es sólo pensamiento, “sino, también, corazón y manos” (Bozalek y Zembylas, 2016, p. 6) y emerge de un compromiso crítico, [micro]político [y académico] de responsabilidad respecto al ser-saber-hacer [y estar] de esta investigación enmarañada a discretas [y complejas] tramas de la universidad.

(Hernández-Hernández, 2019a), sino como movimientos que permiten “transformar el modo en que pensamos [y aprendemos]” (Omar, 2020, p. 55). Una apertura que adquiere sentido en la inconmensurabilidad, la discontinuidad y las [re]colocaciones propias del devenir de la investigación. Compromisos que han ido de la mano a la incomodidad que ha supuesto afrontar el miedo de pensar lo nuevo. Miedo de hacer frente a los códigos normalizados [y normativos] de la investigación cómoda, y, ciertamente, el miedo a asumir los riesgos que implica quedarnos con los problemas (Haraway 2019a). Miedos arraigados [y encarnados] en lo que señala Omar (2020):

Miedo a no reconocer lo que debe ser reconocido. De no representar lo que debe ser representado. De no encontrarme con la verdad que debe ser encontrada. De dejar de hablar de la verdad del mundo. De no estar contribuyendo a un mundo mejor. (p. 60)

MacLure (2010) es clara al enfatizar que necesitamos de unas teorías que obstruyan “la reproducción de lo que es obvio” (p. 277), pero también necesitamos pensar y aprender. Así, las oscilaciones con los *posts*, ofrecen una apertura ética onto-epistemológica y [micro]política, situada y afectivamente encarnada, que pone “en entredicho la autoridad de la investigación y cualquier pretensión de conocimiento universal” (Ulmer, 2017, p. 836). Un movimiento generativo, a la vez, crítico y creativo (Braidotti, 2020) que expande el sentido del ser-saber-hacer [y estar]. Es que no se trata de reificar el discurso grandilocuente del saber [humano], sino seguir insistiendo en no dejar de pensar la investigación [enredado a la trama universidad] para ir más allá de la proposición y experimentarla de forma inmanente. Un posicionamiento abierto a la complejidad y los problemas como oportunidades para movernos en los intervalos de lo que sabemos y no. Esas situaciones que no pueden naturalizarse y escapan de toda prescripción, demandando más preguntas que respuestas. De ahí que MacLure (2013) enfatice en señalar que “el precio del conocimiento adquirido es el riesgo de su cierre y estancamiento” (p. 662), por lo mismo, atender las posibilidades de un empirismo diferente fundado en la filosofía de la inmanencia (Braidotti, 2020) permite dar cuenta de que nada pre-existe de forma esencial, sino que todo es un devenir. En los términos de Massumi (2002):

[...] el movimiento, en proceso, no puede ser indexado de forma determinante a nada fuera de sí mismo. Se ha replegado en una relación omnipresente con lo que será. Está en devenir, absorto en ocupar su campo de potencialidad. Porque cuando se detenga en el objetivo, habrá sufrido un cambio cualitativo. (p. 7)

En vez de entramparse en la fijeza de los objetivos, “el inevitable devenir, los caminos siempre abiertos de la investigación educativa” (Sancho, et. al, 2020, p. 15) nos obliga a [re]colocarnos y [re]posicionarnos, movernos a explorar el valor filosófico y político de las incertezas, las afecciones, los desasosiegos, las perturbaciones, y, y, y. Es que esta investigación es un proceso continuo que no se detiene en un punto de inicio ni en uno final ya que “todo sigue estando en movimiento” (Ulmer, 2017, p. 837). Un

proceso de posibilidades enredado a conocimientos, experiencias y praxis como esfuerzos transdisciplinarios (Hernández-Hernández, 2013a) que ponen en cuestión el sentido de la indagación, la observación participante, la representación y la producción de conocimiento, desdibujando así, las fronteras entre las diferentes disciplinas [y sus repertorios teórico-metodológicos] que bifurcan la vida del pensamiento y la teoría de la práctica. Un movimiento para ir más-allá de la representación, e indagar incrustado [enredado] a otros tipos de relacionalidad [y conocimientos] en la trama universidad [con las artes, la pedagogía, la didáctica y el patrimonio, y, y, y]. Aprender de las acciones [micro]políticas y éticas que hacen frente a las lógicas universalistas, pero, también, intentar subvertir las estructuras taxonómicas, excluyentes y desiguales del neoliberalismo [cientificista], esos sistemas de control, estandarización, clasificación, generalización, mercantilización y burocratización que proliferan y se extienden como líneas normativas en la investigación [y educación] que exige y demanda datos<sup>33</sup>.

Resulta bastante cómodo dar cuenta de lo que hacemos desde una lógica procedimental [y humanista] que se enmarca en la representacionalidad, la intencionalidad y significado, donde “los datos suelen interpretarse como mudos, brutos, pasivos, simples y concretos” (Koro-Ljungberg, MacLure, y Ulmer, 2018, p. 806). Unas prácticas que “privilegian la inmediatez, ‘el ahora’, el ‘estar ahí’ [...] y asumen tanto la ‘presencia’ de las voces esenciales como la naturaleza fundacional de la auténtica experiencia vivida” (Lather y St. Pierre, 2013, p. 630). De ahí que estas autoras se pregunten respecto a “¿qué pasa con las categorías ‘entrevista’ y ‘observación’, los métodos privilegiados de recogida de datos<sup>34</sup> cara a cara en la investigación cualitativa humanista?” (Lather y St. Pierre 2013, p. 630). Unas prácticas que bifurcan la realidad y nuestra experiencia [humana] de la realidad como designada y separada del mundo (Rousell, 2018).

El cuestionamiento de Lather y St. Pierre no sólo apunta al tratamiento y *estatus* de los datos, sino a los propios métodos de análisis de los mismos y a las consecuencias

---

<sup>33</sup> La investigación representacional dependiente de datos [cualitativos y cuantitativos] suele considerarlos “inertes, sin vida y desorganizados. Esperan a ser ‘recogidos’, ‘procesados’ y vivificados, es decir, a que adquieran un significado a través de las ministraciones de los investigadores y sus procedimientos especializados y metódicos” (Koro-Ljungberg, MacLure, y Ulmer, 2018, p.806). Datos que incluyen las notas de campo, las observaciones escritas, grabaciones en audio y vídeo, las imágenes, los artefactos materiales y digitales, materiales curriculares, entrevistas formales [e informales], cuestionario, etc. Menciono estas fuentes [de datos] que deben su existencia para aproximarnos, supuestamente, más fielmente a lo real. En esta atención a los datos y su gestión, los textos tradicionales de investigación cualitativa también son cómplices responsables (Denzin, 2018). Es que las cosas, las palabras, las personas, y, y, y devienen en datos sólo cuando la teoría los reconoce como tales, es que parece que “cualquier método o teoría, discurso o género, tradición o novedad, tiene una reivindicación universal y general como el ‘derecho’ o la forma privilegiada de conocimiento autorizado” (Richardson, 2001, p. 35) que hace que los datos [conocibles y estables] devengan en evidencias rentables que operan dentro de la cultura global [neoliberal] de la auditoría.

<sup>34</sup> Pareciera que estamos muy acostumbrados a asociar los datos con la fase de investigación conocida como *trabajo de campo*, allí donde se despliegan las herramientas metodológicas que permiten su recogida [y producción]. Una práctica análoga a la *recolección de setas* en los bosques precordilleranos. Así, cuando dejamos atrás el campo, traemos consigo *setas* con formas de notas, fotografías, grabaciones de entrevistas, videos, etc. *Setas* digitales dentro del minúsculo *canasto* de nuestras tarjetas de memoria.



de reducirlos a fragmentos temáticos que pueden representarse e interpretarse libres del contexto y las circunstancias de las que emergen. Datos que se acomodan en los trozos temáticos de la teoría para ofrecer resultados “aptos para el consumo humano” (Koro-Ljungberg, MacLure, y Ulmer, 2018, p. 806). Al respecto Ingold (2018) señalar que:

En lugar de recurrir a la experiencia de aquellos entre los que hemos vivido para ampliar nuestra visión del mundo, bajamos la vista de las alturas olímpicas de la ‘teoría’ para escudriñar el pensamiento de nuestros antiguos compañeros, que ahora figuran como ‘datos’ para el análisis. (p. 61)

Sin duda, reificar las teorías como verdades [universales] para acomodar sobre ella los datos, ha sido [y sigue siendo] un argumento de las garantías sostenidas por la política de las evidencias (Denzin y Giardina, 2016). No me cabe duda de que a muchos nos ha incitado el deseo [humano] por los resultados; una búsqueda, muchas veces empecinada, de datos para dar cuenta de las causas, las relaciones, los significados y los efectos. De hecho, en el Máster de Artes Visuales y Educación fue recurrente la conversación respecto a las consecuencias de esta búsqueda obstinada y la pretensión que suponía ubicarnos como héroes y salvadores empeñados en misiones casi mesiánicas. Antes de la perturbación de los *posts*, no voy a desconocer el deseo de encontrar unos datos que, reflejados en las verdades universalizadoras de las teorías, me permitieran formular nuevas categorías y etiquetas con el fin de idear soluciones [prefabricadas] para prácticas pedagógicas [modelo] que luego se podrían replicar. Pero, como bien recuerda Denzin (2018), el postestructuralismo ya nos advertía de esa pretensión positivista de una visión divina del mundo donde los observadores [objetivos] podían convertir el mundo y sus acontecimientos en fenómenos para localizar datos.

Atendiendo nuestro lugar de observadores, no me es tan sencillo sospechar de los datos, pese a que “llevan un olor a positivismo” (Koro-Ljungberg, MacLure, y Ulmer, 2018). Hay quesos que huelen mal y saben muy bien. Como docente he recurrido a los datos de catastros, diagnóstico y evaluativos que han sido de gran utilidad, como lo han sido para otras personas y comunidades que buscan [en los datos] indicadores para poner sobre la mesa agendas críticas que establezcan pautas, prioridades y soluciones. No dejo de ubicar los datos que han posibilitado intervenciones comunitarias, sistematizar información individual y colectiva, inventarios, documentaciones históricas, agendas, imágenes, conexiones, jurisdicciones, personas, cosas, espacios, y, y, y. Sin dejar de mencionar los sucesivos cambios que ha supuesto el acceso [restringido, libre, protegido] a los grandes datos con unas capacidades, posibilidades inimaginables. Para Braidotti (2020):

Dada la superabundancia de datos, de información y de conocimiento propulsado por la investigación, en las complejas estructuras tecnológicamente mediadas de nuestro sistema social también actúan fuerzas reactivas disciplinarias y de castigo. Habitualmente empaquetadas bajo el término ‘seguridad’, las tendencias

restrictivas bio- y necropolíticas son coextensivas con la vitalidad del capitalismo cognitivo. (p. 42).

“Efectos negativos, entrópicos y egoístas” (Braidotti, 2020, p. 42) que dan cuenta de la excesiva dependencia a los flujos de datos, el auge de los *big data*, la datafilia, la sociedad de los metadatos, la datificación, entre otras expresiones de las relaciones entre los datos y el neoliberalismo que están “produciendo nuevas gubernamentalidades a través de nuevas intensificaciones [y personificaciones] que [re]formulan los imperativos cuantificables” (Lather, 2016, p. 129). Sin duda, los datos están implicados en cuestiones profundas y complejas sobre los límites [o la falta de ellos], entre la palabra y el mundo, entre la realidad y la representación siendo tratados como algo más que contenible y controlable (Koro-Ljungberg, MacLure, y Ulmer, 2018). De ahí la tendencia a presentar los datos como si tuvieran valor por sí mismos [valor de cambio y capital académico], ocultando la hermenéutica por la cual se pueden facilitar, instrumentalizar e interpretar. En los términos de Díaz (2012b):

Los datos, como las leyes, se construyen y se interpretan al vaivén del saber y del poder. Y las estrategias de investigación, como el accionar legal, pueden apelar a métodos que posibiliten ser repensados, desmontando los andamiajes metodológicos, deconstruyendo supuestos, desarrollando programas regionales y analizando el uso social que se les dará [...]. (p. 315)

Aquí, es importante atender que los significados están siempre en movimiento, que son incompletos, parciales y contradictorios, que no hay cabida a una representación final, precisa y completa. En esta línea, la investigación educativa situada, ha intentado subvertir las posibilidades para que ejerzamos control sobre los datos y [re]negociemos nuestras interpretaciones. En este sentido los datos son susceptibles de evadir códigos, contextualizaciones y de resistirse a la interpretación (Koro-Ljungberg, MacLure, y Ulmer, 2018). Esto ha posibilitado una orientación diferente hacia los datos [del latín *datum* lo que se da] para desarrollar mediciones cuantitativas más dialógicas y situadas (Lather, 2016). Pero, también para atender otros datos [basados en las artes, biográficos, de la historia de vida, entre otros]. Un giro a los datos micro y los datos personalizados que operan en nivel de intimidad permitiendo compartir el significado de lo investigado.

Al parecer los datos, inclusive los lo que se dan en la intimidad de las entrevistas, siguen soportando el peso de la competencia de financiación, los intereses de producción, las tradiciones disciplinarias, los derechos y las responsabilidades [individuales y colectivas]. Toda una matriz de indicadores y protocolos [no sólo educativos] que siguen priorizando planos y aspectos de análisis como formas de operacionalización y control basadas en la política de la evidencia. Y, aunque los datos quieran [o no] ser protagonistas, parece necesario no dejar de interrogar su *estatus*, a saber, “la cuestión de qué hacen, cómo interactúan o interfieren con el pensamiento, o cómo contribuyen a la constitución y legitimación de la investigación” (Koro-Ljungberg, MacLure y Ulmer, 2018, p. 805). Sobre todo, cuando muchas “afirmaciones de verdad enmascaran y sirven a intereses

particulares” e ideológicos de las culturas de la auditoría (Richardson, 2001, p. 35). Puede que los datos puedan ser utilizados para la autonomía y la justicia social, pero también pueden emplearse “para la dominación [en el mejor de los casos, transportan agua para el molino del colonialismo intelectual]” (Díaz, 2012a, p. 13). Esto no es un llamamiento a rechazar sin más “los métodos convencionales como falsos o arcaicos”, implica [re]situar al sujeto conocedor/consciente y el objeto de conocimiento instrumentalizado en datos normativos, reproducidos, rápidos y generalizables que refuerzan lo ya conocido (Koro-Ljungberg, et. al, 2017). Se trata de abrir la indagación a “la crítica, como también se hace con los nuevos métodos de conocimiento” (Richardson, 2001, p. 35) para [re]conceptualizar su sentido y no entramparse en la inmovilidad cuando emerge lo inesperado, lo desordenado, lo opaco, lo polifónico, y, y, y eventos que desbordan la ruta del conocimiento fácil y la comprensión cómoda del método preestablecido<sup>35</sup>.

Acontecimientos que irrumpen sorpresivamente y dan cuenta de que la investigación tiene sus propios flujos y que éstos escapan del control del sujeto autónomo y de sus categorías de representación. Una impugnación disruptiva a los hábitos [antropocéntricos] por los que se establecen rutas fijas y delimitadas para acceder a datos de un entorno exterior y llegar a una meta, muchas veces, ajena de las cuestiones situadas, afectivas y materiales.

Ciertamente, los datos pueden ser “una ilusión productiva o, al menos, una práctica parcialmente imaginativa que puede crear movimiento en los investigadores” (Koro-Ljungberg, et. al, 2017, p. 64). Aun así, siguen generando disputas en medio de los enredos y las complejidades de la investigación [y la educación] en las tramas universitarias mercantilizadas. Ya St. Pierre (1997), señalaba la existencia de “datos transgresores - datos emocionales, datos oníricos, datos sensoriales y datos de respuesta- que están fuera de categoría” (p. 175) al desbordar lo textual y visible. En una línea símil, MacLure (2013) invita a “reconocer que los datos tienen sus formas de hacerse inteligibles para nosotros. Esto puede verse, o más bien sentirse, en las ocasiones en que uno se ‘interesa’ por un dato” (p. 660). Para ella los “datos brillan” y captan nuestra atención en la medida que nos relacionamos con ellos, pudiendo éstos, afectar, remecer, intimidar, perturbar, y, y, y. Mientras que otros son enfáticos en señalar que los datos murieron hace tiempo (Denzin, 2018).

La obsolescencia de los datos está en sintonía a la crítica posthumanista que interpela al humanismo arraigado en la investigación cualitativa convencional ofreciendo “una respuesta contundente a las tendencias nihilistas y aceleracionistas, así como a las prácticas del capitalismo cognitivo dirigidas al beneficio” de las evidencias (Braidotti, 2020, p. 158). Sin embargo, es importante atender toda la discusión que ha proliferado de

---

<sup>35</sup> Un desafío que ha sido parte de los esfuerzos ontológicos, epistemológicos y éticos de las pedagogías descolonizadoras, feministas, críticas, queer, postempíricas, postcualitativas y posthumanistas que buscan descentrar los hábitos del ser-saber-hacer [y estar] de la investigación cualitativa convencional [instrumental]. Esas formas de ver y pensar el mundo que articulan un patrón de síntesis que condiciona nuestras prácticas y nos ha llevado a naturalizar las nociones de verdad, fijación, conocimiento, autenticidad, evidencias y representación.

pensar los datos de forma diferente (St. Pierre, 2019). Una [re]conceptualización de los “datos” [entrecomillados por parte de la indagación postcualitativa] como revisión ontoepistemología [neomaterialista]. Datos que ya no se ven como algo pasivo, sino como agénticos y vivos [incluso como acontecimientos] desafiando el control hegemónico del investigador [recogida, representación e interpretación] para “romper con el ‘giro lingüístico’” (Rousell, 2018, p. 205). Datos que se fugan, deslizan, escapan, retraen, afectan, y, y, y para atender su condición material, extendida y problemática como [d...a...t...a] o los [datos + +] que conectan [con otros datos] siendo más sensibles a los complejos matices de nuestras experiencias (Koro-Ljungberg, MacLure y Ulmer, 2018). Respecto a experiencia, en esta investigación, mi voz no tiene la autoridad del sujeto crítico conocedor/consciente, neutro, objetivo y esencialista que pueden hacer visible el mundo a través de unas prácticas intencionales que me “sitúan al margen de los ‘datos’, escarbando detrás, más allá o debajo de ellos, para identificar significados, temas o categorías de orden superior” (MacLure, 2013, p. 660). No desconozco que este repertorio puede resultar bastante cómodo, pero cuando las “fenomenologías de la vida cotidiana” (Coole y Frost, 2010, p. 28) enrostran las dudas, la perplejidad, las paradojas y contradicciones de lo prescrito, todo parece desmoronarse.

Las oscilaciones con los *posts* movilizan el pensamiento nómada para experimentar la apertura más allá de los cierres reduccionistas (Braidotti, 2000) de las variables, las etiquetas y los datos. Implica considerar las dinámicas transformadoras entre las cosas, las personas, los espacios, y, y, y, incluso, aceptar lo que excede la codificación, la categorización y la representación; aquello que no se expresa, lo desordenado, lo abierto, lo inconcluso y lo discontinuo [el devenir de esta investigación]. Atendiendo esto, “¿se puede acaso capturar el devenir [para recolectar datos]?” (Díaz, 2012a, p. 26). Creo que no. El devenir es algo dinámico que constantemente nos da forma y nos transforma, distribuyendo la agencia entre varias formas de vida, “el devenir material de ese mundo no se deja codificar” (Díaz, 2012b, p. 317). Por lo mismo, aferrarse a los datos puede resultar irrelevante si éstos siguen acomodándose a las interpretaciones, representaciones y generalizaciones. Y, aunque me hace sentido [re]pensar los datos como algo [material] que no existe independientemente del investigador, tampoco creo que sea necesario iluminar algo que ya brilla por sí solo (MacLure, 2013). Una apertura para pensar a través de flujos e interconexiones, pero también en las zonas umbrales e intermedios entre el saber y no-saber. Un movimiento que supone la “creación de nuevos conceptos y figuraciones adecuadas para expresarlos” (Braidotti, 2020, p. 126).

Para este posicionamiento [en movimiento] he [re]leído las 15 razones que ofrece Denzin (2018) para no usar la palabra datos y las comparto. En esta investigación el enredo a la trama universidad toma en serio las relaciones co-constitutivas y de correspondencia entre los elementos humanos, no-humanos y más-que-humanos, entonces la idea de datos se ve interrumpida y se abre a otros entendimientos. Es que el devenir de esta investigación “no produce otra cosa que a sí mismo sin perder su sí mismo. Es un movimiento involuntario de deterritorialización” (Díaz, 2015, p. 25) y, por tanto

[como proceso discontinuo], sólo me permite remitir a unos cuasi-datos, en concreto, la información digitalizada que sigue archivada en mi ordenador. Unos cuasi-datos que no se reducen a una base de datos sobre la que volqué la información, al contrario, son las transcripciones de unas conversaciones [inconclusas, parciales, espontaneas, inesperadas] que no están aguardando ningún procedimiento especializado ni metódico que les dé sentido.

Esta investigación, como se señala en el *Prólogo Teórico*, sólo ofrece *Hilos*. Al desplegar esta figuración: *Hilo*, estoy privilegiando la trama [el ensamblaje] y sus interconexiones [y agencias distribuidas] con las personas, las cosas, los espacios, los lugares, las normas, los afectos, los acontecimientos, los flujos de vida, los *cuasi-datos*, y, y, y “para hacer perceptible no sólo el modo en que actúan las fuerzas territoriales, sino también lo que puede costar escapar de la captura [...] una cuestión de encuentro y conexión” (Stengers, 2008, p. 39). Es que los *Hilos* no están controlados por una estructura preexistente, sino abiertos al flujo de la vida, lejos del estatus preexistente, de una estructura y una métrica [pre]determinada.

El movimiento [las oscilaciones con los *posts*] sitúan un espacio relacional, en el que ningún elemento está totalmente prefijado; sino que con-forman conjuntos de combinaciones más estables [otras menos], en cualquier caso, se reconoce un espacio de transformación y posibilidad que amplían la experiencia. Una apertura a atender un “orden de realidad distinto del espacio medible y divisible que se puede confirmar” (Massumi, 2002, p. 6) para abarcar una pluralidad de centros, lo heterogéneo y complejo, diversos elementos extraños, controvertidos e imprevisibles, una superposición de perspectivas, una maraña de puntos de vista, una coexistencia de momentos que distorsionan la representación. *Hilos* que se desprenden de una interpretación específica del mundo y se fugan para extenderse en el espacio-tiempo a través de enredos, uniones y separaciones.

## **Pensar-con como movimiento transdisciplinar**

Este posicionamiento en movimiento atiende el lugar de la inmanencia, la parcialidad y lo emergente. Asimismo, como trayectoria procesual, encarnada y localmente situada, se expande a través del *Hilo: unas coordenadas ético-ontoepistemológicas* y + de co-composición material (Haraway, 2019a). Esta indagación, afectada por la *oscilación de los posts*, es la puesta en relación de un ser-saber-hacer [y devenir] que sitúa el acontecimiento de reinventar una investigación pre-escrita que se desmorona. Una reinención como despliegue de apertura a la especulación, la inclusión, la incomodidad y la creación en los intervalos del saber y no-saber como un “largo y rico experimento de transdisciplinariedad” (Manning, 2016, p. 37).

Como ya he señalado, esta investigación comenzó con un proyecto específico y prestablecido, sin embargo, las manifestaciones del movimiento estudiantil feministas [otra línea de la trama universidad] actuó como una fuerza que, además de perturbar la

trayectoria de indagación, también derrumbó el proyecto inicial preconcebido. Esto no sólo transparenta un proceso discontinuo, sino que da cuenta del propio flujo de la investigación; una fuga de toda predicción, de todo pronóstico y de todo plan. Por tanto, esta investigación ya no responde a una forma de conocimiento pre-fabricado, sino que buscará dar cuenta de una trayectoria de imprevistos que irán dando lugar a otros enredos. Como bien señala Ingold (2021) es pertinente asumir que “las cosas son siempre emergentes, y la tarea es entrar en el movimiento hacia adelante de su generación en curso” (p. 13). Un devenir donde he ido “uniendo la conciencia con el flujo” (Ingold, 2021, p. 9), no sólo en lo que respecta a la toma de decisiones, sino como compromiso directo con un proceso que ha crecido en discontinuidad y diferencia (Manning, 2016). Un pensamiento transdisciplinario que no se limita al cruzamiento de las fronteras disciplinares, sino más bien, a un movimiento que “promulga el abrazo transversal entre toda la diversidad conceptual, favoreciendo mezclas híbridas de conocimientos prácticos y aplicados” que irrumpen del “extrañamiento de los hábitos institucionales del pensamiento” (Braidotti, 2020, p. 37) en la trama universidad. Una trama [ensamblaje] donde se han materializado ciertos sucesos “que brotan del tiempo y se propagan hacia la continuidad” (Morton, 2020, p. 170) y, por tanto, se resisten a ser representados.

Esta investigación [en la trama universidad] vuelve sobre los eventos que, como acontecimientos<sup>36</sup>, devienen en discretas tramas que dan un sentido a lo efímero, lo fugaz y lo que no se puede aprehender (Vannini, 2015); una impugnación a la uniformidad y la comodidad que reposa en lo conocido para ir más-allá de la representación sobre la universidad y, al contrario, preguntar respecto a lo que estos acontecimientos nos permiten pensar, “qué conceptos nos permite emerger” (Hernández-Hernández, 2019a, p. 15), a saber, las formas en que las tramas se experimentan [y se producen], pero también la forma que nos informan y se exponen. Un movimiento de pensamiento que permite conectar, encontrar y crear conceptos como “conjuntos imprecisos o vagos, meros agregados de percepciones y de afecciones, que se forman en la vivencia en tanto que inmanente a un sujeto, a una conciencia [...] unas multiplicidades cualitativas” (Deleuze y Guattari, 1993, p. 142).

Para Ingold (2021), “sólo se deviene conocimiento cuando nos reintroducimos en un proceso de vida” (p. 10). Esto ha conllevado a entablar otro tipo de relación con las

---

<sup>36</sup> Aquí, el sentido de *acontecimientos* está en “sucesos, desdoblamientos, ocurrencias regulares inspiradas [pero no sobredeterminadas] por estados de anticipación y acciones irregulares que rompen las expectativas” (Vannini, 2015, p. 7). Los acontecimientos, sus lugares, actores, subjetividades, [micro]políticas, temporalidades, y, y, y, revelan nuevas posibilidades de indagación, abriendo así, “el camino para el potencial de lo que está por venir” (Meanning, 2016, p. 3). Estos acontecimientos no son fijos, más bien, indeterminados y traen consigo interrupciones, conflictos, incertidumbres y formas de pensar que se enfrentan a “fuerzas exteriores en lugar de recogerse en una forma interior, que actúa por etapas en lugar de formar una imagen; un pensamiento-acontecimiento” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 383). Una diferencia de registro [en esta investigación] que despierta nuevos modos de encuentro y correspondencia creando nuevas formas de vivir la vida.

disciplinas<sup>37</sup>, el conocimiento, los saberes, las teorías, los conceptos, y, y, y. Un recorrido que ha sido incierto, pero que se resignifica a través de un “nomadismo es transdisciplinar” (Braidotti 2005, p. 281). Este camino [entre el saber y no-saber], no supone “un vacío cognitivo ni en una forma de relativismo moral, sino, por el contrario, la búsqueda de un nuevo estilo conceptual” (Braidotti 2005, p. 281) que se materializa en un terreno de pensamiento [des]disciplinado que se construye-con (Haraway, 2019a). En los términos de Hernández-Hernández (2019a) “situarse en este ‘devenir’ lleva a prestar atención a lo diverso y lo emergente” (p. 15). Esto ha ido de la mano con el reconocimiento afirmativo de las diferencias inherentes al flujo de la indagación, asumiendo la responsabilidad de no ignorar los acontecimientos incómodos, incontrolables, impredecibles y situados que nos trasladan a nuevos territorios, extraños y, también, [in]disciplinados. Una sacudida a la complacencia cómoda de ver/escuchar/pensar/sentir (Jackson y Mazzei, 2018) sin eludir las afecciones, pérdidas e incertidumbres que perturban el proceso de indagación.

Para esta investigación he atendido la invitación [y provocación] dirigida a los investigadores cualitativos a “utilizar la teoría para pensar-con <sup>38</sup>” (Jackson y Mazzei, 2012; 2018). Aquí, pensar-con la teoría [más allá de pensar sobre las teorías] ha posibilitado la oportunidad de experimentar el pensamiento como puesta en movimiento, procurando con ello, abrirnos a las posibilidades de los acontecimientos, el devenir y la relacionalidad (Díaz, 2015). De este modo, hacer frente a las formas dominantes de la investigación cualitativa [educativa] convencional. No obstante, quedarse en el plano teórico tampoco es suficiente, no hay que olvidar que existen vidas más allá de las teorías (Braidotti, 2015). Por lo mismo, atendiendo la emergencia del sentido, se transparentan las

---

<sup>37</sup> Cuando esta estabilidad se ve perturbada, es inevitable entraparse en la inmovilidad que coarta las posibilidades de acción si pensamos en nuestra propia alienación disciplinar respecto a “teorías y disciplinas que, en nombre del capitalismo, han teorizado la universalidad de la competencia” (Sousa Santos, 2017, p. 146). Un disciplinamiento arraigado en la forma de pensar a través de una trayectoria pre-fijada. Pero, no es tan sencillo desmarcarse de las normas y las expectativas de los objetivos fijados, un movimiento que exige afrontar las contingencias y [re]imaginar lo que la investigación puede llegar a ser [y hacer]. Esta investigación asume el desafío de una incomodidad productiva, no para [re]buscar e instalar un relato abstracto e inaccesible; tampoco para levantar una apología teórica y afirmar una verdad, ni mucho menos, romantizar y mitificar un conocimiento-saber por sobre otros. Al contrario, se trata de un involucramiento que [re]conoce el lugar de la afectación con respecto a eventos discontinuos, inquietudes, imaginarios, deseos, y, y, y que son compartidos por otros planteamientos y formulaciones más-allá de la teoría.

<sup>38</sup> Para estas autoras la utilización de la teoría posibilita “pensar con los datos [o utilizar los datos para pensar con la teoría] con el fin de lograr una lectura de los datos tanto dentro como en contra del interpretativismo” (Jackson y Mazzei, 2012, p.vii). Un desafío que ha sido adoptado por un gran número de investigadoras del giro postcualitativo que comienzan a pensar-con distintas teorías como una metodología del proceso (Stengers, 2020). Una renuncia a las propiedades estáticas del método normativo, las etapas y los procedimientos cíclicos e iterativos de la recolección y el análisis de datos cualitativos convencionales en favor de devenires dinámicos y diferenciaciones generativas (Jackson y Mazzei, 2018). Sin embargo, aun atendido las aperturas que posibilita *pensar con la teoría*, es importante no omitir el precedente por el cual las teorías constituyen la lente a través de la cual podemos ver el mundo. Como bien señala Sousa Santos (2017) “tanto el método como la teoría están presentes en la identificación científica de los objetos a analizar, pero los métodos predominan en el proceso de detección, mientras que las teorías predominan en el proceso de reconocimiento” (p. 187).

tensiones entre lo predeterminado y conocido respecto a lo imprevisible, lo desconocido y el no-saber (Hernández-Hernández, Sancho y Fendler, 2015). Sobre todo, cuando leer teorías para pensar con ellas y ponerlas a trabajar en la investigación [lo que también se hace aquí] resulta insuficiente<sup>39</sup>.

Esta investigación no se concibe como una forma de conocimiento predeterminado ni autocontenido, sino en continuo devenir; el flujo de un proceso que fluye como el agua de un río, traspasado todo límite restrictivo y estructuras normativas. Esto no sólo da cuenta de la disolución de las preguntas iniciales del proyecto preconcebido, sino de la necesidad de afrontar otras formas de “pensar sobre lo que no sabemos en lo relativo al aprender y a un modo distinto de investigar” (Hernández-Hernández, 2020, p. 54). Una apertura incómoda para adentrarse en diversos campos de conocimiento [no sólo los hegemónicos] para transitar por saberes y posiciones inexploradas. Aquí, los esfuerzos transdisciplinarios han sido “mucho más que la suma de sus partes, un salto cualitativo hacia la construcción de diferentes sujetos y campos de conocimiento” (Braidotti, 2020, p. 94), propiciando las condiciones para que algo diferente [y también impredecible] se manifieste. Un movimiento en el umbral de lo que se puede imaginar, desmantelando las ilusiones de dominio [un objetivo común de los feminismos y la decolonialidad], subvirtiendo la dicotomía teoría/práctica para mostrar, en cambio, cómo se constituyen mutuamente en la propia indagación.

Lo anterior, no implica limitar el conocimiento a lo que se percibe como las necesidades de la disciplina<sup>40</sup>, (Manning, 2016) para buscar resultados concluyentes, sino de un intercambio y correspondencia y co-composición a partir del pensamiento que se experimenta a través de “muchos elementos de minoría, conectándolos, conjugándolos, y que se inventan en un devenir específico autónomo, imprevisto” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 108). Por lo tanto, tampoco se trata de insistir en la “ceguera de la teoría que

---

<sup>39</sup> En esta investigación las teorías y disciplinas se vieron desbordadas por situaciones imprevistas [no-teóricas y no-disciplinarias] que he ido mencionando. Al respecto, no desconozco las contribuciones de los campos de conocimiento [humanistas] acotados a la tradición sociocultural que, por cierto, siguen aún muy vigentes en la investigación educativa [cualitativa-convencional]. Campos de saber referencial que muestran su solidez y pertinencia en análisis concretos, ciertamente, aquellas exploraciones de carácter representacional e interpretativo. Sin embargo, el propio flujo de esta investigación [y el devenir de otros acontecimientos de la trama universidad] da cuenta de cuestiones imprevisibles que no se pueden fijar en un “plano de referencia sostenido por *perceptos*” (Díaz, 2015, p. 22) para ser representados dentro de una lógica mimética, intencional y constructorista.

<sup>40</sup> Recurrentemente, los planes de estudios universitarios se han basado en el pensamiento disciplinario, perpetuando las estrictas fronteras entre conocimientos específicos que se resisten a cruzar sus fronteras. A pesar de las innovaciones en materia de multidisciplinaria y interdisciplinaria, los departamentos siguen siendo el modelo organizativo más común de la universidad. Las disciplinas separadas se unifican a través de desplazamientos, mayoritariamente interdisciplinarios, donde convergen conceptos, técnicas, métodos y unas metodologías bien desarrolladas desplegadas en revistas, asociaciones e iniciativas de gobernanza que son parte de la agenda de colaboración necesaria para la producción de conocimiento rentable (Martínez, 2014). En ésta investigación las formas transdisciplinarias, como relaciones de reciprocidad, no se subordinan a los mandatos disciplinares (Hernández-Hernández, 2013a) posibilitando una apertura creativa radical; unas relaciones basadas la “conexión de ideas, fragmentos, teoría, yoes, sensaciones” (Jackson y Mazzei, 2012, p. 1).



invisibiliza o infrateoriza la práctica, mientras que la ceguera de la práctica hace irrelevante la teoría” (Sousa Santos, 2017, p. 68), sino de las experiencias y las consecuencias de no quedarse en la comodidad de lo conocido cuando se “acepta la aventura del problema” (Stengers, 2020, p. 19).

Esto ha supuesto ampliar la noción de pensar-con [en y más allá de la teoría] para “generar conceptos y pensar-con ello, lo que [nos] sucede en la investigación” (Hernández-Hernández, 2020, p. 53); corriendo los riesgos y desafíos de pensar [y pensarme] de manera diferente *con* la subjetividad, las cosas, el entorno y tantos otros elementos dados por sentido [y muchas veces ignorados] por la investigación cualitativa convencional. Una apertura que considera “la importancia de pensar cada una de estas cosas de manera [inter]conectada, donde su existencia y ejecución no son posibles de concebir de forma independiente, sino desde el ensamblaje en el cual se producen” (Hernández-Hernández y Sancho, 2021, p. 64). Una apertura ético-onto-epistemológica extendida a la comprensión de que esta investigación es un proceso relacional y que las prácticas de ser-saber-hacer-estar no pueden separarse, sino que están mutuamente implicadas (Jackson y Mazzei, 2012). Por tanto, teoría y práctica están inexorablemente entrelazadas en la medida que el devenir de la investigación y el análisis son, en sí mismos, procesos enredados que se corresponden simultáneamente; aquí “la etología como ontología no puede preexistir ni separarse de las prácticas de investigación y del pensar-hacer” (Koro-Ljungberg et al., 2020 en Murriss, 2021, p. 3). Conuerdo con MacLure (2010), que esto no significa, por supuesto, “ignorar o excusar los abusos de la teoría, o dejar de buscar formas de medir su impacto y su utilidad social, incluso si no podemos probarla según el procedimiento científico” (p. 279). Por lo mismo, es importante no dejar de cuestionar las formas hacer investigación, pero también dinamizando, decolonizando y [re]imaginando nuevos modos de actividad [teórico-práctica] para “escapar o desbordar las canalizaciones ya hechas en el sistema de valores dominante” (Manning y Massumi, 2014, p. 87, citado en Jackson y Mazzei, 2018, p. 245). Un movimiento para ir más allá de los límites tradicionales del diseño de la investigación e impugnar las ideas que oprimen, domesticar e instrumentalizan el conocimiento.

Como varón-docente-investigador, he asumido el llamamiento de St. Pierre (en Guttorm, Hohti y Paakkari, 2015) que insta a los investigadores a no dejar de leer para que lo que hagamos tenga sentido y nos permita seguir indagando<sup>41</sup>. De este modo, dejar

---

<sup>41</sup> Para Harman (2015) “la teoría no nace aislada, sino que existe cuando descubre los significados no temáticos en los que estamos involucrados con anterioridad al comportamiento teórico” (p. 19). Aun así, ha sido difícil lidiar con la sensación de que faltan lecturas para desplegar ideas, hilar conceptos y otras tantas cuestiones albergadas en relatos, discursos y teorías, pero también para escribir respecto a distintos acontecimientos y elementos heterogéneos: cuerpos, subjetividades, cosas, y, y, y. No para hablar de ello en cuanto otredad radical [relato de alteridad humanista], tampoco sobre la individualidad centrada en un contexto sociocultural [relato centrado en lo humano], sino para “trabajar en medio de las palabras, insertando mi propia voz en la correspondencia” (Ingold, 2021, p. 15). Tampoco desconozco la búsqueda [muchas veces excesiva] de lecturas para tratar de entender más y más todo el tiempo, sin embargo, los textos abordados [individual y colectivamente] me han incomodado productivamente para sumergirme en la provocación de distintas miradas [enfoques, perspectivas, saberes] atendiendo los aspectos constitutivos y generativos de sus efectos y afectos.

que los “conceptos ayuden a trazar un plano que permita extender líneas de fuga hacia lo que no hemos podido pensar y vivir” (St. Pierre, 2016a, p. 122). Por lo mismo, este posicionamiento no ignora ni prescinde del investigador, [mi devenir varón-docente-investigador] enmarañado a una trama de relaciones [cómo leemos, escribimos y pensamos con los demás]. Aquí, como plantean Deleuze y Guattari (1993):

Pensar es experimentar, pero la experimentación es siempre lo que se está haciendo: lo nuevo, lo destacable, lo interesante, que sustituyen a la apariencia de verdad y que son más exigentes que ella. Lo que se está haciendo no es lo que acaba, aunque tampoco es lo que empieza. (p. 112)

Para pensar-con autores vivos y muertos, con-teorías y estudios, con-disciplinas ajenas, con-las-notas [del diario de campo], con-los-diálogos [con las compañeras en los seminarios], con-las-conversaciones [con mi director], con-mis-amigas [en la bolera], con-los-sueños, con-las-cosas [importantes compañeras no-humanas], con-los-espacios, con-la-pandemia, con-..., dejando que los acontecimientos se revelen “de modo ineludible, es decir, imperceptible” (Díaz, 2015, p. 20).

El devenir de esta indagación me ha llevado a explorar prácticas compositivas, en vez de colaborativas<sup>42</sup>, capaces de co-construir otros “colectivos eficaces” (Haraway, 2019a, p. 74) que incluyen una diversidad no-humanos y más-que-humanos. En este sentido, pensar-con ha posibilitado “la apertura del obturador transdisciplinario” (Pineau, 2013, p. 23), un movimiento que va más allá de la colectividad humana, para atender esos compañeros de viaje “que no necesariamente comparten nuestra misma temporalidad y espacialidad” (Morton, 2020, p. 12) pero son parte de los encuentros y las relaciones del devenir de la investigación.

De lo anterior, “el prefijo *trans-* indica un cruce [...] Habla de un modo de viajar que afecta al viajero que se ve alterado por sus encuentros” (Berger, 2020, p. 21). Aquí se [re]conoce que los flujos que pasan por la materialidad de los cuerpos [y subjetividades]

---

<sup>42</sup> La colaboración no está exenta de complejidades si se indaga su despliegue en prácticas artísticas, de aprendizaje y de investigación [vinculadas a esta trayectoria]. Por lo mismo, resulta importante atender su sentido en cuanto trabajo situado que atiende la diferencia. Muy distante de la participación que, inscrita sobre estructuras fijas preestablecidas, supone mecanismos de inclusión [y exclusión] desplegados en determinadas redes de relación. Así, la colaboración [del *Lat. collaborare*] explicita una práctica conjunta o con-otros. Un *con* que alude, específicamente, a una red de agentes humanos [individuos, comunidades y grupos] implicados en una puesta común desde una ética de sostenibilidad [confianza, negociación y comunicación] (Sanchez de Serdio, 2015) en la que también se manifiestan tensiones micropolíticas [relaciones de poder, privilegios y silenciamientos], por mencionar algunos aspectos que explicitan el dinamismo de una polifonía socio-relacional. Esta investigación reconoce el valor de propiciar y articular, de manera coherente, la colaboración con diferentes personas, saberes, habilidades, disciplinas, y, y, y resituando “un trabajo más allá de las constricciones, tendencias y limitaciones discursivas del campo cultural” (Rodrigo y Collados, 2015, p. 61), no obstante, también cuestiona el *con* de la colaboración inclusiva a favor de una co-composición localmente situada (Springgay y Truman, 2018) donde lo colectivo “se construye-*con* de manera recíproca y no sólo por humanos” (Haraway, 2019a, p. 75). Este *con* compositivo (Haraway, 2019a) invita al reconocimiento y la aceptación de múltiples agencias más-que-humanas para indagar [y también educar] de manera diferente y transdisciplinaria. Una correspondencia *con* las cosas que, “en su perpetuo despliegue o devenir, se unen y se diferencian simultáneamente, unas de otras” (Ingold, 2021, p. 9).

se experimentan, pero que [estos flujos] también son propios de la materialidad no-humana y más-que-humana. Por lo tanto, “pensar y conocer no son sólo una prerrogativa de los seres humanos, sino que tienen lugar en un mundo que se define por la coexistencia de múltiples especies orgánicas y artefactos tecnológicos, unos al lado de otros” (Braidotti, 2020, p. 103). En este sentido, esta investigación atiende los acontecimientos, cosas, cuerpos, y, y, y por lo que son, no por lo que se puede hacer sobre ellos, ni por cómo se pueden categorizar para satisfacer una necesidad exclusivamente representacional. Un movimiento que tensiona la intencionalidad, sobretodo, cuando el devenir de la investigación ya no da cabida a que ésta sea sobre algo totalmente identificable, por tanto, ya no es el resultado de un acto cognitivo individualizado de intención. De ahí que este posicionamiento insista en el movimiento, un compromiso con una [re]colocación más allá de los límites<sup>43</sup> de lo establecido para [re]orientarse en la contingencia de lo inestable, esas múltiples relaciones de fuerza material, afectiva y discursiva que promulgan nuevas posibilidades que [trans]forman y afectan la propia investigación como algo que no trata de lo que es, sino de su devenir. Por tanto, en la medida que el propio flujo [devenir de la investigación] excede las intenciones ésta ya no puede correlacionarse con lo preestablecido. Ya no se trata de interpretar acontecimientos, sino pensar-con-ellos.

Esta investigación se ha tenido que desaferrar de los “fines externos o trascendentes” para considerar “un plan de inmanencia según su valor intrínseco” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 26). Un potencial para [re]pensar la propia investigación saliendo de las zonas de confort y adentrarse en espacios de conocimientos desconocidos “como espacios de apertura y como el lugar desde el que partir y devenir” (Hernández-Hernández y Sancho, 2021, p. 66). Aquí, la “fuerza motriz de su producción de conocimiento no es el control policial sobre la pureza de la disciplina, sino más bien los modos de relación e hibridación cruzada de que estos discursos son capaces y que están dispuestos a entablar” (Braidotti, 2020, p. 104). Por tanto, la experimentación como la exploración trazan un plano de la inmanencia<sup>44</sup> sostenido por conceptos que activan las

---

<sup>43</sup> Un reconocimiento de los límites de la propia práctica, no significa su rechazo, sino, más bien, un compromiso con los límites [y las limitaciones] de las mismas (Jackson y Mazzei, 2018). Como bien señala Sousa Santos (2017) “no reconocer la existencia de otros tipos de conocimiento además del científico, contiene y oculta otras diferencias, unas diferencias capitalistas, coloniales y sexistas” (p. 241). Y, aunque la transdisciplinariedad implique una evaluación crítica de los términos, los conceptos y los métodos que transgreden los límites disciplinarios como ejercicio ampliado de reflexividad, también posibilita refractar los discursos y producir efectos diferenciadores dando lugar a una forma de praxis que busca nuevos modos de conexión entre humanos y no-humanos (Berger, 2020). Un análisis difractivo con resultados creativos e inesperados, pero “reconociendo y respetando las diferencias contextuales y teóricas entre las lecturas en cuestión” (Geerts y van der Tuin, 2021, p. 175).

<sup>44</sup> Es que “no se trata de relativismo ni racionalismo” (Haraway, 2019a, p. 75), sino de aperturas “inmanentes que respetan la materialidad de la producción discursiva y la estructura relacional de la subjetividad” (Braidotti, 2020, p.105). Un plano de la inmanencia “que es necesariamente percibido de por sí al mismo tiempo que se construye: la experimentación sustituye a la interpretación; el in-consciente, que ha devenido molecular, no figurativo y no simbólico” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 285). Esta orientación no define un significado exterior o una explicación jerárquica preexistente, ni su valor como significado trascendente. De ahí que Deleuze y Guattari (1993) insistan en que “el pensamiento como tal produce algo digno de interés

percepciones y el conocimiento generado en localizaciones múltiples, situadas e integradas materialmente, y las llevan hacia la transdisciplinariedad; la convergencia de diferentes movimientos de pensamiento, nociones y figuraciones para afrontar diversas problemáticas indagando más allá de los sedimentados dualismos [sujeto/objeto; cultura/naturaleza y teoría/práctica] que validan “el esencialismo científico, el excepcionalismo científico, la autorreferencialidad y el representacionalismo” (Sousa Santos, 2017, p. 235).

Este posicionamiento no se aferra a rigidez de la concepción de un paradigma, ni a una disciplina que dicte la norma respecto a lo qué es y se debe hacer. Al contrario, se compromete con un ser-saber-hacer que responde a lo inesperado asumiendo la capacidad de afectar y afectarse por otras ideas siendo sacudido y perturbado por ellas. De este modo, [re]configurar nociones y crear nuevos conjuntos que demuestren un despliegue analítico de pensamiento y creatividad (Jackson y Mazzei, 2018). No se trata de reinstalar un ejercicio prescriptivo e instrumental, sino, un despliegue difractivo para que ideas, conceptos y teorías puedan circular libremente, pero, también para que puedan amplificarse al superponerse unas con otras dando lugar a una verdadera transdisciplinariedad (Bozalek y Zembylas, 2016).

Pensar-con como movimiento transdisciplinar, amplía las cuestiones, problemas y preocupaciones del presente que están vinculadas al pasado para imaginar futuros posibles. Un compromiso con una ecología de saberes-prácticas para la “articulación mundana de ensamblajes a través del trabajo situado en el embrollo” (Haraway, 2019a, p. 76). Una apertura a “intervenciones alternativas que solo son posibles con otros tipos de conocimiento” (Sousa Santos, 2017, p. 231), no para reproducir y representar las ausencias, la duplicación de los silencios, los cierres abruptos, las clases inconclusas, y, y, y acontecimientos que ponen en primer plano el manantial de la experiencia siempre cambiante antes de sucumbir a la partición y la categorización (Ingold, 2018). No se trata de utilizar las teorías para construir significado estables y reproducibles, ni elaborar constructos [algo que se construye para mantener las cosas unidas], sino como un medio para [re]pensar la complejidad y amplitud de la trama universidad. Es que la transdisciplinariedad siempre está en formación, sucede en el intervalo de los acontecimientos, entre las cosas, mueve las cosas (Jackson y Mazzei, 2018). Comparto con Bayley (2018b) puede que haya,

---

cuando alcanza el movimiento infinito que lo libera tanto de lo verdadero como del paradigma supuesto y reconquista una potencia immanente de creación” (p. 141). Un movimiento que supera los ideales trascendentes de la investigación sostenida en el modelo preconcebido [y normativo] de lo que debería ser, no obstante, la apertura de la inmanencia también revela la dificultad de desaferrarse de los modelos pre-establecidos. Como complejizan Deleuze y Guattari (2004) el “campo de inmanencia o plan de consistencia debe ser construido; ahora bien, puede serlo en formaciones sociales muy distintas, y por agenciamientos muy diferentes, perversos, artísticos, científicos, místicos, políticos” (p.162). Esta investigación intenta ir más allá del pensamiento binario y representacional hacia las fronteras borrosas de lo desconocido para propiciar nuevos tipos de co-composición y correspondencia.

[...] una sensación de exceso, de desbordamiento de las fronteras y límites de los territorios más estándar de producción de conocimiento y, por tanto, de creación de diferencias, de potenciación de los modos de diferenciación, que permiten ‘ver de otra manera’. Ver de forma diferente, ‘hacer’ diferencias, diferenciar en flujos interminables de acción y participación. (p. 53)

Esto permite atender la emergencia de la diferencia más allá de la oposición binaria estática [cómo se produce y cómo se puede reconocer] cruzando los significados estables en y más-allá de las disciplinas<sup>45</sup>. No se trata de recurrir a un nuevo lenguaje o sustituir el pensamiento por la teoría (Jackson y Mazzei, 2018), más bien se trata de llevar a cabo una práctica diferente alejada de las taxonomías, codificaciones y patrones que cortan el mundo en clasificaciones (Ingold, 2021). Se trata de imaginar y [re]inventar nuevas prácticas analíticas para proponer “otras maneras de conceptualizar lo que un proceso de investigación puede llegar a ser” (Hernández-Hernández, 2019a, p. 16) y lo que uno puede llegar a ser en el devenir de la investigación.

Esta investigación intenta una práctica difractiva para ampliar el potencial transdisciplinar, por tanto, prescinde de las intenciones de buscar las definiciones de causa y efecto, el reduccionismo representacionista y la captura, para propiciar “una lectura difractiva en la que se invita al lector a participar en una actuación de [re]configuración del espacio-tiempo” (Bayley, 2018, p. 53). Para van der Tuin (2018b), una lectura difractiva rastrea los cruces repentinos e inesperados de los textos en la experiencia situada del lector con el efecto de que “las lecturas difractivas despeguen en otro lugar” (p. 100). De ahí que las disciplinas no se inscriban en una jerarquía, pues se reconoce el valor posthumanista de que ninguna disciplina puede proporcionar una pretensión universal (Braidotti, 2020). Un movimiento transdisciplinario “desdibuja las fronteras entre diferentes disciplinas y teorías provocando nuevos pensamientos” (Geerts y van der Tuin, 2021, p. 175).

Más allá de pretender encontrar recetas metodológicas disciplinares<sup>46</sup>, esta investigación se hace parte de las complejidades de la realidad sociomaterial, por tanto,

---

<sup>45</sup> En esta investigación convergen las aperturas [post]disciplinarias, no sólo la de los márgenes de las disciplinas clásicas, sino también las “ramificaciones de los discursos críticos más marginales e interdisciplinarios que tienden a llamarse a sí mismos *Estudios*” (Braidotti, 2020, p. 102). Énfasis en la apertura y el diálogo de pensar-con los *Estudios de Género, Masculinidades, Patrimoniales* y de la *Cultura Visual y Material* han posibilitado ampliar los conceptos, lenguajes y prácticas de las teorías. Un movimiento transdisciplinar para una nueva práctica analítica de un [des]plegamiento inmanente donde las distinciones se desmoronan (Jackson y Mazzei, 2018).

<sup>46</sup> Meanning (2016) señala que, aunque ha habido muchos intentos, el método nunca ha conseguido afianzarse en la investigación transdisciplinar mientras se sigan jerarquizando unas formas de conocimiento por encima de otras. Es que la demanda de una identificación científica parece seguir exigiendo a la investigación [social y educativa] los determinismos de “un sistema de resolución que tiene dos componentes: los métodos y las teorías. Es habitual sostener que el desarrollo de los métodos de investigación superó el desarrollo de las teorías” (Sousa Santos, 2017, p.187). Ciertamente, las presiones para ajustarse al dogma disciplinario imperante o las creencias que van más allá de la pura búsqueda de conocimiento [objetivo] aquí no encajan (Bochner, 2017). En esta investigación las disciplinas devienen [des/in]disciplinadas, a la vez, una apertura

no busca ni pretende llegar a “soluciones definitivas que pongan fin a la vida social [y material], sino revelar los caminos por los que ésta puede seguir avanzando” (Ingold, 2018, p. 37). Por tanto, no hay lugar a una respuesta final y concluyente. Más bien, se trata de convivir con los problemas que se presentan, “un movimiento de pensamiento, que se activa y, en esa actividad, empieza a tomar forma un nuevo registro. Este nuevo registro no es ni arte *per se* ni filosofía: es estudio, es práctica, es especulación” (Manning, 2016, p. 13).

Esta investigación se sitúa “un continuum temporal donde las experiencias, los pensamientos y las relaciones fluyen en un presente continuo. Este presente nunca coincide plenamente con un ‘ahora’ actualizado y espaciotemporalmente saturado, pero sigue en su proceso de devenir” (Braidotti, 2020, p. 96). Un flujo que, aunque no puede llegar a expresarse plenamente, posibilita abrir cuestionamientos e interrogantes y, aunque muchas quedaran sin respuesta, “todo está orientado hacia las preguntas” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 198). De eso trata pensar-con como movimiento transdisciplinar, estar abiertos a las posibilidades de lo emergente, un desafío a “producir un conocimiento diferente y de manera diferente, produciendo así, diferentes formas de vivir en el mundo” (St. Pierre y Pillow, 2000, p. 1). Por lo mismo, esta investigación va más allá de las pretensiones humanistas y fenomenológicas de pensar a partir de categorías, sino como formas posthumanas de comprometerse afectivamente con los conceptos, la teoría, las cosas, y, y, y en términos de multiplicidad, intensidad, flujos y heterogeneidad siempre diferenciadora y contingente. Una provocación productiva “que abren el pensamiento en lugar de cerrarlo” (Jackson y Mazzei, 2012, p. 5). Un salto [escrituralmente] creativo para leer, [re]leer, conversar, pensar la diferencia, atender resonancias, volver a las notas, experiencias pasadas, recuerdos y así sucesivamente como una forma de abrirse a lo inesperado.

De ahí que pensar-con no signifique entender para interpretar y representar, al contrario, emerge en los espacios intermedios del saber y el no-saber, la teoría y la práctica, el pasado y el presente, el ayer y el ahora, Concepción y Barcelona, Biobío y Cataluña, Chile y España y, y, y. Un movimiento en los intervalos, como las *oscilaciones con los posts*, para conectar con las teorías del afecto, ensamblaje, decoloniales, no-representativa, volviendo muchas veces a las fugas de los “estudios”; [re]leyendo teoría educativa, planes y programas universitarios; escuchando los audios de las conversaciones; participando en seminarios, haciendo y deshaciendo. De este modo, todo interviene en “un proceso para difractar, en lugar de cerrar, el pensamiento” (Jackson y Mazzei, 2012, p. 5). Una apuesta arriesgada y experimental para indagar, perturbando e inquietando los esquemas normalizadores y esencialistas. Uniendo ideas, nociones, cosas, experiencias, y, y, y para [re]mezclarlas desde una [re]edición y [re]invención creativa<sup>47</sup>,

---

transdisciplinaria para pensar de forma lo emergente, lo que esta fuera de foco y aquello que damos por sentado.

<sup>47</sup> También está en consonancia con las posibilidades teórico-prácticas de la investigación-creación y de la escritura experimental para pensar en una autoetnografía en clave *post* [postcualitativa-posthumana],

el devenir de una nueva analítica que se “habita al mezclar y mezclarse, en el pensamiento, con las texturas del mundo” (Ingold, 2021, p. 14). En ese sentido, el encuentro y la co-composición con diferentes saberes-conocimientos [y sus diferencias] posibilitan la formulación y emergencia de nuevos conceptos, fértiles y creativos que se abren a formas alternativas de ser-saber-hacer. Conocimientos que no están abstraídos de la realidad sociomaterial, sino inmanentemente enraizados a ella. Una investigación menos cómoda que se “*experimenta con rigor, con un rigor continuo y obsesivo para dar cuenta de lo que hacemos y por qué lo hacemos*”<sup>48</sup>. Más aun cuando los regímenes de auditoria y evaluación insisten en disciplinar y regular la investigación (Bochner, 2017).

Ciertamente, no se trata de construir nuevas fórmulas para [re]inscribir una objetividad, distante, neutral, imparcial y, por tanto, científica, al contrario, se trata de aceptar el rigor de la experimentación que sintoniza con “lo anárquico hacia nuevos modos de conocimiento y nuevos modos de experiencia [...] con lo que escapa al orden, y se interesa por lo que este exceso puede hacer” (Manning, 2016, p. 38). Por tanto, esta investigación [re]conoce que el rigor es más que una abstracción (Bochner, 2017) debido a sus consecuencias provocativas y desafiantes que operan de forma creíble sobre las prácticas sociomateriales a través de la “lógica de la monocultura del conocimiento científico” (Sousa Santos, 2017, p. 230). Un posicionamiento que desafía el disciplinamiento normativo que reafirma y encapsula los procesos como evidencias sólidas e incuestionables. Y, aunque el rigor evoque connotaciones adicionales de rectitud y rigidez que descansan en el “fino hielo de una epistemología positivista que borra la subjetividad” (Bochner, 2017, p. 6), el compromiso con el rigor, “no puede ser un método impuesto al proceso desde fuera. El rigor debe surgir del interior de la ocasión de la experiencia, de las propias apuestas del acontecimiento en su devenir” (Manning, 2016, p. 38). En otras palabras, el rigor “no es ni inmóvil, ni insensible, ni irreflexivo. Se trata más bien de la precisión de una estrecha sintonía” (Ingold, 2021, p. 13) desplegada en una relación continua de correspondencia y cuidado.

Este posicionamiento atiende el valor que hay en el movimiento, el potencial subversivo, más creativo y comprometido que permite ver de forma diferente, sin prescribir en absoluto lo que se verá, por qué o cómo, nutriéndose de facultades distintas de la lógica calculadora y el pensamiento instrumental (Bayley, 2018). Una posibilidad abierta a la creatividad conceptual para relacionarse con los actores del mundo sociomaterial abrazando las complejidades y paradojas de los encuentros con las personas, y las cosas, y los espacios, y las teorías, y los saberes, y los sueños, y, y, y, “sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento” (Sousa Santos,

---

propiciando de este modo, las potencialidades de discusión y creación para no cerrarse en sí misma, sino, para abrir posibilidades más allá de los límites [metodológicos] ya constituidos (Mazzei, 2010).

<sup>48</sup> Palabras de Fernando Hernández-Hernández en la lectura de la tesis doctoral: “*Las prácticas afectivas y las representaciones visuales en el proceso de aprendizaje de una clase de lengua castellana en secundaria*” de mi amiga Juliana.

2017, p. 234). Aquí no hay cabida a la fenomenología de una mirada inocente, sino en conexión con-el-mundo. Con-lleva el [re]conocimiento de que el conocimiento es siempre un proceso encarnado, situado, parcial e inacabado, y que la materia [no sólo la de esta investigación] no es un recurso, sino múltiples fuerzas y agencias involucradas que afectan la subjetividad encarnada. Es que comprometerse con el potencial de los acontecimientos de esta investigación implica un movimiento que no tiene principio, ni fin; “el movimiento es uno con el mundo, no cuerpo/mundo, sino cuerpo-mundo” (Manning, 2009, p. 15 en Ulmer, 2020, p. 240).

Reconociendo “el peligro de situarnos en posicionamientos seguros e inerciales” (Sancho, Alonso y Correa, 2020, p. 74), este posicionamiento insiste en el movimiento en los intervalos. Un trabajo de pensamiento a través de múltiples textos, “un camino iniciado por la chispa de la creación, impredecible, indisciplinado, antidisciplinario y no estático” (Jackson y Mazzei, 2012, p. vii). Situar este *posicionamiento en movimiento* como un *Hilo*, enredado a los otros, no sólo permite localizar la experiencia de una investigación discontinua, sino dar cuenta de las complejidades y cuestionamientos que surgen del proceso sin intentar necesariamente resolverlos, sino considerarlos como fuerzas productivas que emergen y posibilitan una indagación en la trama universidad.







**interludio**  
APRENDER EN EL INTERMEDIO





## **INTERLUDIO: APRENDER EN EL INTERMEDIO**

El intermedio, el intersticio, el intervalo, sitúan una localización “entre uno y otro, sin permanecer parado en ninguno de los dos” (Omar, 2020, p. 62). Siempre estamos en el medio, en el umbral del saber y no-saber. Por lo mismo, cuando pretendemos otorgar algún sentido a una trayectoria inestable; en la que no dejamos de movernos y en la que confrontamos nuestras dudas y afecciones, es difícil mapear los umbrales y configurar los marcadores de sus límites (García, 2021). Es que la estabilidad suele desmoronarse cuando lo que creemos saber se encuentra con que no sabemos. Con esto quiero decir que no nos detenemos [no terminamos] donde empezamos, nos quedamos en medio; avanzando en el espacio privilegiado de la incertidumbre. Esa zona umbral de lo indeterminado, lo accidental, lo aleatorio, “la ausencia de principios únicos sobre los cuales apoyar nuestras acciones, reacciones o pensamientos. Esa área nebulosa que envuelve nuestra existencia sometiéndonos, en cierta medida, al torbellino del caos” (Hernández, 2008, p. 3).

De lo anterior, movernos como nómadas en la intersección de distintas fuerzas, puede posibilitar un juego de “orientaciones, puntos de entrada y salida en un constante despliegue” (Hernández-Hernández y Sancho, 2020a, p. 41). Un movimiento para [re]pensar la investigación enredados a nuestras respectivas tramas. Asimismo, un medio productivo para devenir en una nueva sensibilidad a los efectos [y afectos] de la diferencia a través de los humanos, no-humanos y más-que-humanos en una temporalidad pasado, presente y futuro. En otras palabras, un movimiento en los intervalos nos permite intensificar el aprender del saber y, sobre todo, incluir “la dimensión que siempre resulta más inquietante para los garantes del orden: la importancia de aprender a no-saber” (Garcés, 2020, p. 103).

Es que “el movimiento no determina al nómada como inestable, no lo fija a lo cambiante, sino que lo instituye en un proceso de construcción de saberes y de poderes que se adapta al contexto de subjetivación” (Palaisi, 2018, p. 61). Un viaje rizomático de aprendizaje que está en el medio de saber y del no-saber, no para señalar un lugar de ambigüedad, sino, como señala Debaise (2013), para situar;

[...] la importancia de los acontecimientos particulares y sus relaciones de contraste con los acontecimientos precedentes. Los intervalos no son, pues, puras naderías, ya que no sólo determinan por contraste los acontecimientos sucesivos, sino, también, porque es en el intervalo donde se introduce la originalidad del acontecimiento particular y su consolidación. (p. 103)

Desde esta evocación, un cambio en el modo de entender los saberes y la construcción del saber [o de los saberes]. Una modificación de nuestro pensamiento como una respuesta responsable [y productiva] que no se enfrasca en la arrogancia y la desclasificación de la ignorancia. Una respuesta también responsable y éticamente

comprometida con el [re]conocimiento de otras miradas: vacilantes, críticas y resistentes [asimismo ocultadas y silenciadas] no hegemónicas que ofrecen líneas alternativas del mundo [y la realidad] sociomaterial. Una apertura a incomodarnos y a pensar nuestro lugar en la universidad desde una lógica diferente a la planteada por los ordenamientos normativos (Hernández-Hernández, Sancho y Fendler, 2015).

Desde Latinoamérica, la geografía incrustada a mi trayectoria, no me son indiferentes las prácticas de desobediencia epistémica que nos invitan a alejarnos de las categorizaciones del pensamiento noroccidental [y humanista/colonial] para comprometernos con saberes que han sido marginados y desacreditados como tradicionales, animistas, bárbaros, primitivos y místicos (Mignolo 2015). Conocimientos-saberes que señalan la emergencia de otro lugar-espacio-tiempo que se distancia de la doctrina falologocéntrica<sup>49</sup> para abordar los mecanismos de conocimiento, saber-poder y exclusión que operan, no sólo dentro de las disciplinas, sino también en los márgenes [bordes y límites] de nuestras prácticas y en relación a ellas. Aquí, “la noción de ‘devenir’ es clave porque posibilita plantear la investigación y el dar cuenta de ella como un proceso en movimiento, no como un lugar predefinido desde el que partir y al que llegar” (Hernández-Hernández, 2019b, p. 6). Por lo tanto, el hacer [ética-relacionalidad], el ser [ontología-realidad], y el saber [epistemología-conocimiento-aprendizaje] están todos enredados en el devenir, sin desatender con ello, el compromiso [micro]político de estar en el lugar de las grietas y el efecto [y afecto] de una serie de [re]colocaciones cambiantes y en formación.

El devenir, es como enrollar los hilos de un ovillo (Ingold, 2021), revela el dinamismo [siempre cambiante] de la investigación, creando lugares de “disonancia, poniendo en escena perturbaciones que abren la experiencia a nuevos modos de expresión [...] hacer sentir el límite, el intervalo operativo [...], el gesto menor que reorienta la experiencia” (Manning, 2016, p. 2). Como señala Hernández-Hernández (2019b), “un movimiento que siempre es ‘entre’ y que se refleja en nuestros encuentros con los otros y con la materialidad que corporeiza todas las relaciones” (p. 6). Un movimiento complicado, a veces caótico, de líneas múltiples interconectadas como diferencias que se entrecruzan y hacen diferencias (Braidotti, 2020); cosas, subjetividades, espacios, normas, y, y, y a través de las cuales co-emergen una diversidad de ensamblajes [tramas] de las que también somos parte. Al respecto, Garcés (2020), plantea que:

[...] es interesante situarse entre aquellos que se mueven en el umbral: entre identidades, entre fronteras, en los márgenes sociales y en el límite del lenguaje y de las capacidades normales. Pensemos desde ahí donde cada día se dibuja la

---

<sup>49</sup> El término *falologocéntrico* conjuga tres nociones: lo *fálico* como representación de lo masculino; el *logos* en su sentido filosófico, es decir, como aquello que otorga e imprime racionalidad o inteligibilidad a algo; y *centralidad*, en cuanto criterio de significación que se instituye referencia última de sentido (Lo, 2018).

línea de sombra entre el adentro y el afuera, entre la posibilidad de ser y de no ser. (p. 57)

Considero que la trayectoria de esta investigación fluye y tiene lugar en el entre; ese espacio-tiempo intermedio, un umbral, un entre-espacio, un interludio, un intervalo, un intermezzo, un nepantla<sup>50</sup> (Anzaldúa, 2015). Unos espacios intersticiales que también aluden a la contingencia de mis decisiones a la hora de dar cuenta de las tensiones que pueden surgir de lugares aparentemente opuestos, incluso, contradictorios. De hecho, escribo escuchando la melodía chill-instrumental *floating between* de Obie Hans [que se reproduce aleatoriamente] y, en el intermedio de saber y no-saber, enfrente el dilema de situar [o no] la noción nepantla (Anzaldúa, 2015). Una disonancia afectiva [incomodidad] que me obliga a [re]pensar el sentido de su incorporación y moverme en otro sentido de aprender [e investigar] (Hernández-Hernández, 2019b).

No dejo de pensar en las prácticas extractivistas [también presentes en la academia neoliberal] perpetuadas por las lógicas [neo]coloniales y la lucha por la descolonización organizada, en mayor parte, por los pueblos y las comunidades racializadas (Walsh, 2013). Si bien, considero que la descolonización no es una metáfora (Tuck y Wayne, 2012), es difícil desatender las tensiones que supone situar otros saberes y dialogar con ellos. Ciertamente, podría haber renunciado a situar la noción nepantla [y otros conceptos puestos en relación en esta investigación] que no vienen de una genealogía noroccidental. Sin embargo, atender y pensar con otros saberes son pequeños gestos de activismo que potencian nuestros compromisos con el aprender. Por eso, comparto con Walsh (2013), que las pedagogías, “son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con” (p. 29) saberes [y cosas] que han sido marginados, excluidos, silenciados y subalternizados. Un compromiso que no se reduce a situar ideas, sino considerar las co-existencias [no-humanas y más-que-humanas] que expanden y “pluralizan el campo del conocimiento y la sensibilidad tanto en el ámbito de las prácticas como en el de las creencias” (Mignolo, 2015, p. 15).

Mientras que un “intervalo es la ausencia aparente de acción que separa dos actos o acontecimientos” (Debaise, 2013, p. 102), el nepantla [una palabra náhuatl] remite al,

[...] lugar donde a la vez estamos desprendidos [separados] y unidos [conectados] a cada una de nuestras diversas culturas. Aquí el observador en el puente [nepantla] puede “ver a través” del proceso simbólico mayor que está tratando de hacerse consciente a través de una situación o acontecimiento de vida particular.

---

<sup>50</sup> La idea del espacio intermedio o entremedio es explorada por la autora chicana Gloria Anzaldúa, mujer lesbiana de ascendencia indígena y una de las precursoras de las teorías de la interseccionalidad, en sus estudios [entre otros] *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* (1987) y la obra póstuma *Light in the Dark/Luz en lo Oscuro: Rewriting Identity, Spirituality, Reality* (2015), donde desarrolla su relato de *Nepantla*. Recojo la potencialidad de esta y otras nociones en un ejercicio difractivo, como señala Haraway (2000) “para mostrar que existen muchos más significados y contextos y que una vez que los has anotado no puedes dejarlos caer” (p. 102). Se trata de atender la potencialidad de las conexiones *entre* conceptos, ideas, prácticas, no para explicarlo todo, sino para extenderse sentido.

Nepantla es el punto intermedio entre el consciente y el inconsciente, el lugar donde se promueven las transformaciones. Nepantla es un lugar donde podemos aceptar la contradicción y la paradoja. (Anzaldúa, 2015, p. 56)

Pensar-con el nepantla puede permitirnos permanecer en las grietas y con-vivir con las fisuras para [re]conocer y considerar aquello que perturba el pensamiento, pero también para confrontar tanto lo que es conocible, como lo que es desconocido o incognoscible. Aprender de la “cuestionabilidad y las sensibilidades, es decir, los sentidos básicos de significado, identidad y propósito, que entran en conflicto” (Scott y Tuana, 2017, p. 7). En este sentido, atender la emergencia de aquellos elementos: fuerzas, materia, intensidades, afectos, saberes y no-saberes que “provocan grietas y derrumbes en el orden moderno/colonial a la vez que encaminan esperanzas, horizontes y proyectos ‘otros’” (Walsh, 2013, p. 32). Comparto con Garcés (2020) que:

Saber no es dominar un campo de conocimiento ni controlar el ejercicio de unas capacidades. Como sostienen todas las formas de sabiduría, en todos los lugares y todos los tiempos, el saber está vivo cuando incorpora la conciencia de lo que no se sabe. (p.103).

Lo planteado por Marina Garcés se encarna, o más bien, dialoga con el nepantla, a saber, cuando comenzamos a experimentar la incertidumbre y la ausencia de certezas, “con interrogantes, las ideas básicas, los principios y las identidades heredadas de sus familias, el idioma, la educación y las culturas diferentes, pero interiorizadas y que forman raíces rizomatosas” (Scott y Tuana, 2017, p. 7). Es que en los intermedios es donde se expresan y experimentan las limitaciones de las formas particulares de subjetivización [disciplinarias] del conocer, un umbral que nos incita al cambio, al movimiento y a la transformación del pensamiento, pero también a “sembrar y avanzar condiciones de vida concebidas y postuladas desde la exterioridad, los márgenes o las grietas del mismo poder colonial” (Walsh, 2013, p. 32). Un movimiento que se complejiza al pensar con el nepantla como:

[...] la interconectividad inherente entre las cosas y la porosidad de interacciones ricas en conexiones a través de las cuales [co]emergen los seres y los entornos[...] vuelve a centrar la atención en el continuo acontecer de lo intermedio, la [co]constitución emergente del devenir (Scott y Tuana, 2017, p. 3).

De lo anterior, atender el intermedio es considerar la diferencia, ese espacio-tiempo-umbral que existe en un conjunto de relaciones que acontecen entre las líneas de subjetivización (Deleuze y Parnet, 1980). Una abertura a considerar nuestras subjetividades de manera más compleja, contribuyendo también a generar conocimientos, conceptos y argumentos de manera diferente (Hernández-Hernández-Sancho, 2020a). En este sentido, movernos como nómades puede permitirnos potencializar el lugar intermediario, la frontera fluida, el intervalo, el intersticio, la zona donde habitamos las

liminalidades (Anzaldúa, 2015) para “pensar el mundo, la creación, la relación entre seres —vivos y muertos, humanos y no-humanos” (Walsh, 2013, p. 33).

Aprender en el intermedio se convierte en el lugar donde es posible desplegar una [micro]política singular (Guattari y Rolnik, 2005), una alternativa capaz de alterar la visión determinista, mecanicista, cuantitativa, formalista y secuencial a la hora de “desafiar las nociones tradicionales de investigación [y educación] centradas en la causalidad” (Hernández-Hernández-Sancho, 2020a, p. 42). Este aprender en el intermedio, desplegado en el espacio-tiempo umbral, nunca se queda sin nada, aislado y elevado, al contrario, mantiene las cosas en movimiento, mantiene las cosas en devenir. De hecho, el nepantla “ocurre durante las muchas etapas de transición de la vida y puede describir cuestiones y preocupaciones relacionadas con la identidad, la estética, la epistemología y la ontología” (Scott y Tuana, 2017, p. 7), sobre todo, por su capacidad de crear nuevos mundos. En los términos de García (2021):

[...] el arte de construir umbrales que posibiliten continuar con el potenciamiento común— desde donde dichos reconocimientos se vuelven clave para cambiar las relaciones o conexiones que nos constituyen. Dichos umbrales demandan de la suficiente responsabilidad como para no desertificar el conjunto relacional a costa de un cuerpo o estallar en el curso de una experiencia demasiado intensa, que sobrepase aquello que podemos soportar. (p. 126)

De este modo, aprender en los intermedios [afectados por la potencialidad del nepantla], puede permitirnos pensar y movernos a través de los ordenamientos y niveles de experiencia establecidos, difuminando así, las fronteras sin quemar los puentes. Por lo mismo, en esta investigación, está implícita la creencia de que las certezas son relativas y limitadas, a veces protectoras y demasiado seguras. Puede que de esta “liminalidad ardiente y humeante surja una sensibilidad transformada” (Scott y Tuana, 2017, p. 9) que afecte nuestra imaginación y nos permita subvertir la inmovilidad de nuestro tiempo. Así, eventualmente, podamos contribuir a que “la formación [y la investigación] en la universidad se configure como un acontecimiento que, al tiempo que perturba, genera un aprender real” (Hernández-Hernández, Sancho y Fendler, 2015, p. 377).

No dejo de pensar en la noción [opción] decolonial del pensamiento fronterizo (Mignolo, 2015), aquella que sitúa los alcances de habitar tierras fronterizas [en términos metafóricos, pero también materiales] que posibilitan la creación de nuevos espacios de pensamiento [y subjetivización] desde una posición de ser-en-el-medio. Soy enfático en señalar que estoy lejos de encarnar la experiencia corporal del ser-en-el-medio de las personas racializadas, no binarias, y otros cuerpos históricamente subalternos, sin embargo, esta noción me permite pensar en cómo el conocimiento situado (Haraway, 1995) no se agota en el reconocimiento de la particularidad histórica y cultural.

Si bien el conocimiento situado parece referir a un lugar, a una posición o a una localización, el nepantla nos permite extender lo situado y cuestionar el lugar mismo de producción del saber. En este sentido, [re]conocer nuestras múltiples [re]colocaciones y la posibilidad de desorientarnos. Para Anzaldúa (2015) “estar desorientado en el espacio



es estar en nepantla. Estar desorientado en el espacio es experimentar episodios de disociación de la identidad y rupturas” (p.57). Así, al situarme como varón-docente-investigador [enredado a la trama universidad], explícito otra forma de ser-en-el-medio que acontece en el “entre, donde el espacio y el tiempo se vuelven borrosos y la identidad primaria de una persona se vuelve oscura” (Scott y Tuana, 2017, p. 4). Aquí, el compromiso con el conocimiento situado se encarna alrededor de una situacionalidad extendida en el enredo a la trama, pero también en los espacio-tiempo mentales (Haraway, 1995) que no aluden a una topología de localizaciones fijas, sino más bien de relacionalidad.

Aprender en el intermedio del saber y no-saber, implica experimentar otros espacio-tiempos de conocimiento [y práctica] que posibilitan fugas a lo nuevo. No se trata de “articular una disciplina aún por definir, sino más bien definir una articulación de la nula disciplina” (Knochel, 2018, p. 300), con ello, seguir en el umbral, en los intervalos, entre las disciplinas enredadas a la trayectoria formativa [y más que académica], para que la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad transgredan sus propios contornos<sup>51</sup>. Esto no es algo que se pueda [pre]escribir como un guión o una pauta inamovible, ya que los espacios intermedios son de incertidumbre, ambigüedad y complejidad.

El nepantla alude a los movimientos creativos del devenir, a menudo, inconmensurables (Scott y Tuana, 2017). Movimientos que, para mantener la creatividad, requieren apertura, alerta y atención; “formando un extraño bucle de la unidad humana con la diversidad, la heterogeneidad de lo no-humano, los errores y las incertidumbres” (Pineau, 2013, p. 13). Se trata de abrir “caminos y condiciones radicalmente ‘otros’ de pensamiento, re- e insurgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente — prácticas como pedagogías— que, a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad” (Walsh, 2013, p. 28)

En el intermedio de saber y no-saber “no hay página en blanco, pero tampoco mera colonización simbólica del espacio de lo posible. Lo que hay es relación, haciéndose y deshaciéndose, componiéndose y descomponiéndose” (Garcés, 2015, p. 2). Un espacio umbral para enfrentar “nuestras identidades normativizadas con modos de aprender y de enseñar que nos perturben. La experiencia de la generación de unas relaciones pedagógicas que nos involucren” (Hernández-Hernández, Sancho, Fendler, 2015, p. 371). Una apertura para comprometerse con procesos dentro de los cuales pueden llegar a importar cuestiones múltiples, discretas, intensas e imperceptibles que, al afectarnos, nos obligan a [re]colocarnos.

De hecho, los interludios [de esta investigación] son la puesta en relación del aprender en el intermedio. Un gesto pedagógico que trastoca las condiciones de temporalidad y territorialidad como un entendimiento que emerge entre *Hilos*. Una apuesta por la ampliación de sentidos y la imaginación creativa: resonancia de aprender

---

<sup>51</sup> Sin embargo, la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad representan diferentes formas de combinar el conocimiento y la praxis de diferentes disciplinas y, aunque amplían sus contornos de aplicación, continúan permaneciendo centradas en el determinismo de lo disciplinar (Nicolescu, 1996).

en el intermedio del saber y no-saber, una experiencia en movimiento a los modos de ser-y-estar-en-el-mundo (Walsh, 2013). Interludios que posibilitan situar la profundidad pedagógica de una investigación que busca “desarrollar un modo de pensamiento conexionista no binario” (Scott y Tuana, 2017, p. 12). Por lo mismo, atender lo que ocurre entre el saber y no-saber, en el umbral, “en el medio, entre las cosas, in-ter-ser, intermezzo” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 29), es moverse en un espacio-tiempo productivo [y de aprendizaje], para que emerjan conceptos, problemas, preguntas e ideas como “invitados no deseados” (Ingold, 2021, p. 1). Esto [con]forma una praxis en conexión con la realidad sociomaterial, por tanto, una imposibilidad a la posesión, instrumentalización y objetivización y una apertura a “aprender por medio y a partir de la multiplicidad” (Omar, 2020, p. 61).

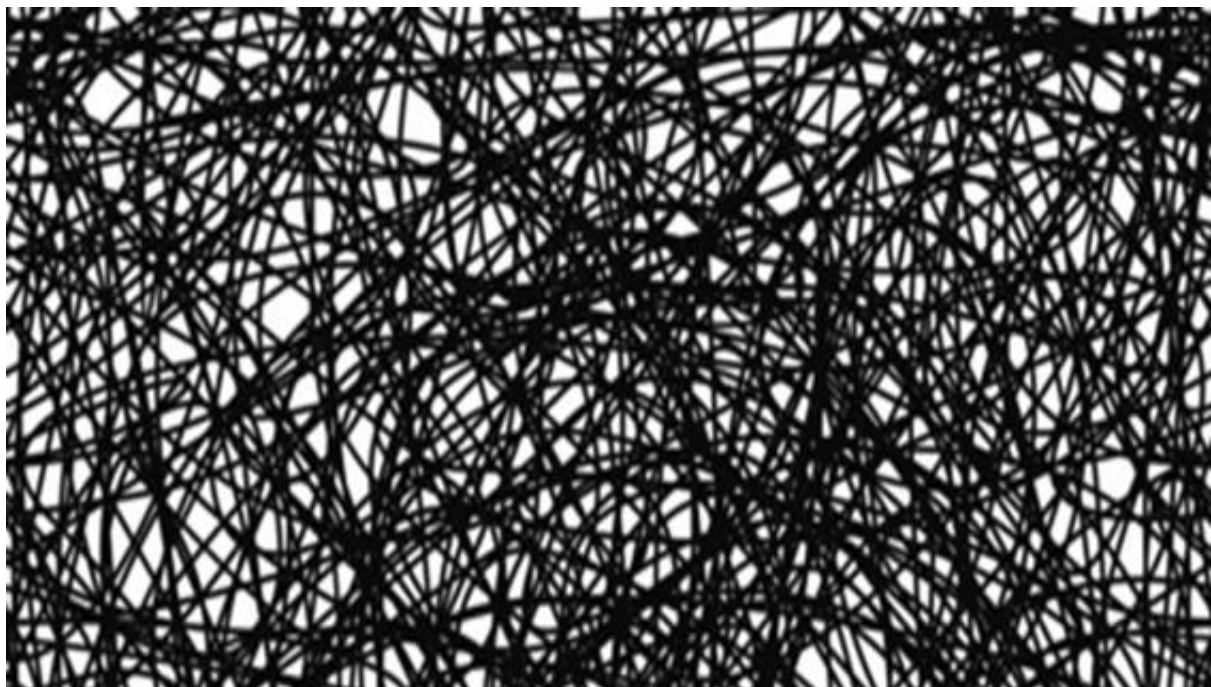
Para Hernández-Hernández (2019b):

Estar ‘dentro’, ‘entre’ y en ‘devenir’ me lleva a asumir que el sentido de investigar que se adopta no persigue encontrar y desvelar lo que está ‘ahí fuera’, pues se reconoce que el afuera está enredado con la mirada de quien investiga. Esto hace que el proceso de indagación sea un recorrido relacional, donde se está atento no a lo que se espera encontrar, sino a lo que [nos] va aconteciendo [...]. (p. 6)

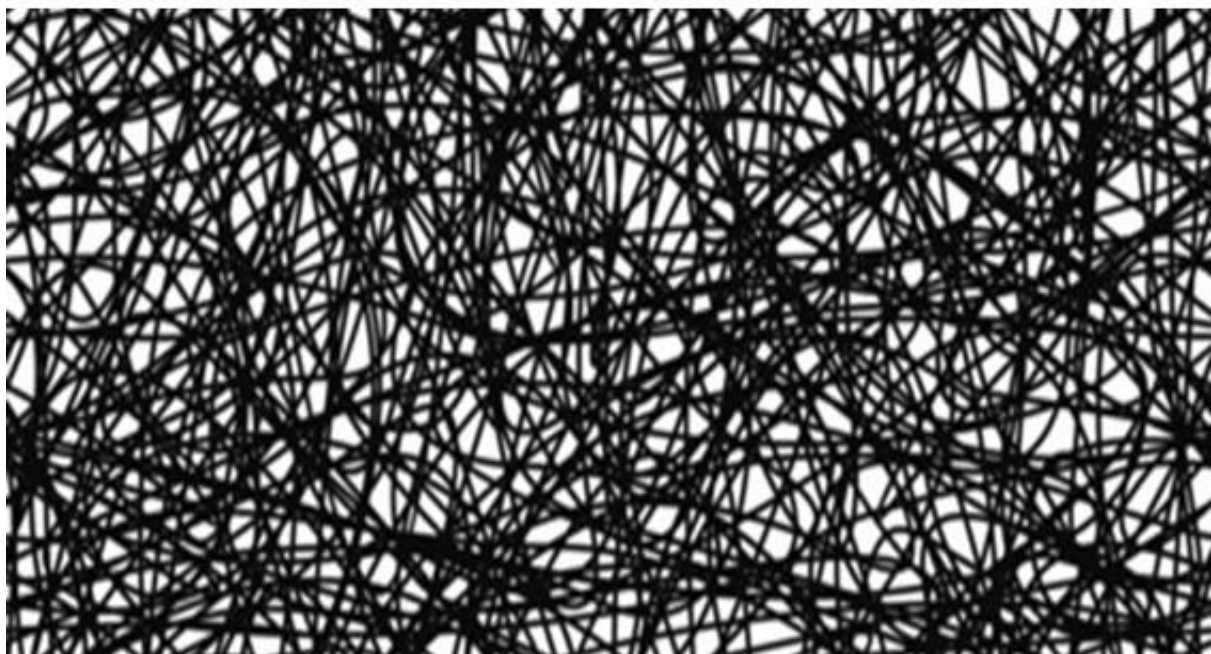
Por eso, aprender en el umbral del saber y no-saber puede ayudarnos a quebrar las visiones tradicionales sobre el conocimiento y su producción, también sobre su transmisión y su difusión; cruzar fronteras disciplinarias y provocar grietas “que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo” (Walsh, 2013, p. 28). El intermedio es el espacio en el que se forma el pensamiento en movimiento, para aprender, [des]aprender y [re]aprender en un ciclo interminable, pero también, desde el nepantla, es una zona de cambios en la que intentamos encontrar el equilibrio entre la expresión exterior del cambio y sus relaciones interiores con él, una zona en la que no sabemos con claridad quiénes somos o en qué estamos deviniendo (Scott y Tuana, 2017).

Estar en el intermedio del saber y no-saber es siempre inmanente, es que el umbral difiere de un límite que mantiene las cosas en su sitio, es la experiencia de estar expuestos a sacudidas que “abren la posibilidad de nuevos sucesos de concrescencia, de transfiguraciones y reconstrucciones de la propia identidad” (Scott y Tuana, 2017, p. 7). Es que enredados a distintas tramas somos parte co-constitutiva de las conexiones [desconexiones y reconexiones], que nos mantienen en el intermedio, en el entre, en el intervalo; expectantes a lo que está por venir; a lo que no sé da de antemano, atentos a lo que puede suceder [o que ya ha sucedido o no sucederá] lo emergente y lo impredecible.





**HILO**  
SITUANDO UNAS COORDENADAS  
ÉTICO-ONTO-EPISTEMÓLOGICAS Y +





## HILO: SITUANDO UNAS COORDENADAS ÉTICO-ONTO- EPISTEMOLÓGICAS Y +

Pineau (2013) señala que “la transdisciplinariedad no se hace entonces mediante un acercamiento superficial. Es una verdadera revolución epistemológica” (p.16). Añadiría que, además, es ontológica, ética, pedagógica, política y metodológica, en la medida que se [re]conocen los enredos, movimientos y flujos, así como las afectaciones, las experiencias encarnadas y la relacionalidad conexas a la realidad sociomaterial, trastocando los hábitos de pensamiento sedimentados (Braidotti, 2015). Un posicionamiento onto-ético de asumir la responsabilidad de los efectos futuros de las decisiones/acciones [prácticas llevadas a cabo] a pesar de no-saber cuáles pueden llegar a ser. Esta investigación, no está fijada a un método<sup>52</sup> predefinido, se ha abierto a las posibilidades de lo [re]pensable y [re]hacible (Jackson y Mazzei, 2018). Una experiencia performativa que da cuenta de una vida y de la vitalidad de un trabajo encarnado (Denzin, 2014) que considera el lugar de la inmanencia, los cambios, las transformaciones, lo desconocido y los imprevistos (Hernández-Hernández y Revelles, 2019) de un proceso discontinuo. Esto implica [re]atender los supuestos asumidos [y muchas veces dados por sentado] y el sentido de la indagación más allá de la pretensión de encontrar [y representar] certezas y verdades objetivas.

Cuando alguna persona me ha preguntado por el trabajo de indagación llevado a cabo, un gesto sintetizado en la pregunta: “¿de qué va tu tesis?”, titubeo señalando que “es algo enredado” y, ciertamente, me enredo; me hago un lío en la explicación, pero aquí, quiero insistir que el enredo [*entanglement*] al que aludo, no remite a una cuestión perjudicial, sino más bien, coherente con la complejidad que implica sobrellevar dificultades. Aquí, una [micro]política [onto-ética] del enredo [re]conoce el juego de fuerzas y de actividad generativa del pensamiento en movimiento. Por lo mismo, no puedo desconocer el lugar de las limitaciones, las paradojas, las incertidumbres y las “ambigüedades que señalan las cualidades cambiantes, inciertas, discutidas y oscuras de la vida contemporánea” (Åsberg y Braidotti 2018, p. 4). Una trayectoria de afecciones, inquietudes, de muchísimos imprevistos [una movilización feminista en la universidad, el

---

<sup>52</sup> Señalar métodos no es lo mismo que hablar de metodología. Cuando señalo que esta investigación no está atada a un método, me refiero a que tomo distancia de la idea de procedimientos [instrumentales] para la recogida de material empírico [es decir datos]. Una compilación que viene definida por “el canon científico como una recogida de unos datos fiables y estables que, a lo sumo, han sido modificados por los efectos representacionistas [...], pero que representan la fiabilidad y la validez del proceso de investigación” (Allen, 2018, p. 89, citado en: Revelles y Sancho, 2020, p. 46). Una obtención inventariada, desarrollada mediante técnicas de recopilación [entrevistas, observación participante, etc.], que también abarca otras cuestiones como la selección de casos, el muestreo, el reclutamiento de participantes, etc. Sin desconocer que los métodos, son herramientas con las que se obtienen datos relevantes, [en esta trayectoria de investigación] se reconoce la no separación entre “el ‘objeto’ de investigación [por lo tanto, los datos empíricos], del investigador, de la metodología, del contexto en el que se produce, etc.” (Revelles y Sancho, 2020, p. 46).

estallido social en Chile, el incendio de mi casa, una pandemia], han sido los acontecimientos que han marcado la trayectoria discontinua.

Como señalan Deleuze y Guattari (2004) “todo viaje es intensivo, y se hace en umbrales de intensidad en los que evoluciona, o bien franquea. Se viaja por intensidad, y los desplazamientos, las figuras en el espacio, dependen de umbrales intensivos de desterritorialización nómada” (p. 60). El pensamiento nómada ofrece una alternativa para no quedarse en la comodidad de lo preestablecido, lo invariable y lo representativo del metodocentrismo (Hernández-Hernández y Sancho, 2020b). El pensamiento [de una subjetividad nómada] permite reconocer los movimientos, el estado de flujo alrededor de enredos [en las relaciones y los encuentros]. Esto tensiona y subvierte los convencionalismos y los hábitos representacionistas de la tematización que generalizan, clasifican, categorizan e insisten en la promulgación de binarios. Un pensamiento procesual, experimental y abierto a las posibilidades [de indagar], reconociendo la potencialidad de lo que puede emerger, “donde el no-saber no es una falta sino la cuerda que sostiene los pasos en el viaje que emprenden las existentes, materialismo aleatorio, ensoñado, más allá de todo humanismo” (Jorge y Zalazar, 2022, p. 19). Pero, como marca Stengers (2020), “aproximarse al no-saber en el corazón de todo saber en una empresa minuciosa” (p. 13). Esto sucede cuando se cuestionan los modos normativos que restringen la investigación y se advierten las fuerzas de la ilusión moderna que separa la naturaleza de la cultura; lo humano de lo no-humano; lo técnico de lo biológico; la ficción de la realidad y el mito de la historia. Por lo tanto, asumir un compromiso con una creación alternativa es insistir en formas de pensar que afirman las diferencias, dejando a un lado el esfuerzo representacionista de dividir el pensamiento, organizar elementos opuestos y volver a la imagen dualista (Sancho y Revelles, 2020).

Comparto la idea de que una comprensión materialista de nuestro entrelazamiento con el mundo significa que las preocupaciones ético-políticas ya no pueden separarse de las prácticas de ser-saber-hacer de nuestra [re]producción del mundo (Barad, 2007). En esta ontología relacional, no es concebible una separación dualista entre el sujeto y la realidad sociomaterial que presupongan formas modernistas de representatividad y ontologías reduccionistas de causa y efecto, lo que implica estar atento a las fuerzas hegemónicas arraigadas y, también, a las concepciones y normas tradicionales provenientes de la ciencia humanista, patriarcal y colonial. Por ende, esta trayectoria [re]conoce el [entre]lazamiento del significado y la materia; el carácter encarnado y situado [desplegado en el espacio-tiempo] (Haraway, 1995) en la [co]creación de conocimiento, y la creatividad implicada en el devenir metodológico del enredo a la trama universidad.

Esta investigación, por su naturaleza rizomática, nómada y transdisciplinaria esta se hace eco de los procesos de “sensibilización o interiorización de ciertos conceptos filosóficos [también otros conocimientos/saberes] a través de una lectura reiterada y de mirar la realidad a través de dichos conceptos durante un tiempo y con intensidad” (Correa, Aberasturi y Gutiérrez, 2020, p. 91) y, de este modo, activar nuevas orientaciones

que resistan a las visiones dominantes, hegemónicas, trascendentales y universalizantes. Sin embargo, no es fácil pensar fuera de los ordenamientos normativas que permanecen arraigados a nuestros hábitos, a saber, la fuerza del pensamiento occidental, blanco, masculino, humanista y hegemónico. Por lo mismo, no se puede desestimar cómo estas fuerzas tienden a domesticar nuestro pensamiento.

El ser-saber-hacer [y estar] situado en el *continuum* parcial-local-[co]constituido<sup>53</sup>, hace posible que emerja una nueva forma de indagación [micro]política que atienda la interconexión de los humanos y el mundo más-que-humano (Springgay y Truman, 2018). Un compromiso que ha conducido esfuerzos teóricos/prácticos para desplazar las categorizaciones alineadas a las convenciones universalizadoras de la ciencia y la filosofía noroccidentales. Una crítica afirmativa a la exigencia antropocéntrica que ubica al Hombre Vitruvio<sup>54</sup> [un ser masculino perfectamente proporcionado] como la proyección de un ideal trascendente, universalista y naturalizado (Hernández-Hernández, 2017) que explicita “la matriz del principio antrópico, ese principio que reza: el hombre no solo es la medida de todas las cosas, sino la llave que abre las recámaras del Sentido en cada rincón del universo” (Jorge y Zalazar, 2022, p. 19), donde él y sus preocupaciones son prioridad. Por eso, no es sorprendente que la educación universitaria [institucionalizada] alineada al modelo neoliberal y neocolonial propague ideas humanistas sobre el excepcionalismo humano que domestican la imaginación y mercantilizan la creatividad, marginando los afectos, el cuerpo y los deseos hacia formas de pensamiento racional e instrumental que proyectan una visión del entorno [material y no-humano] como recursos para la producción [explotación], incluso, insistiendo en relaciones dicotómicas sobre el valor social respecto al natural. Sin desconocer, tampoco la [re]instalación de jerarquías, distinciones, exclusiones y marginaciones.

Estos problemas [inherentes al proyecto humanista falologocéntrico] han sido debatidos desde distintos frentes. Los feminismos no han dudado en criticar la presunta neutralidad del hombre cuya figura ideal vertebró todo el pensamiento humanista. La

---

<sup>53</sup> Como una disrupción respecto a la compleja desvinculación para con el pensamiento binario a favor de espacios-tiempos menos antropocéntricos, concibo la creación de saber/conocimiento como algo [co]constituido. Un movimiento dentro de la contradicción, más que entre posiciones contradictorias para difractar los dualismos bajo una luz diferente. Un aprendizaje con otros humanos y más-que-humanos desde un sentido de correspondencia, posibilitando una visión diferente del devenir político en las conexiones y el movimiento [en el nepantla] en los intervalos, desencadenando así, una nueva conversación que anime el debate dentro y más allá de la academia. La noción de [co]constitución toma distancia del concepto de colaboración [término con mayor denotación antropocéntrica] que alude a los procesos de trabajo conjunto que valoran la dinámica de grupo, la co-construcción de ideas y resultados dentro de la especificidad individual en las relaciones humanas (Knochel, 2018). De ahí que St. Pierre (2014) interroge el concepto de colaboración que, en cuanto concepto humanista, no tiene sentido en las ontologías relacionales [enredo baradiano y el ensamblaje deleuziano] donde las separaciones individuales no tienen lugar. Sin embargo, no desconozco las contribuciones y el papel de la colaboración [en la investigación educativa] que han posibilitado situar claves de involucramiento [coinvestigadores, pares, etc.] que [des]hacen jerarquías [re]definiendo los roles en el proceso de investigación, pero, también, en los encuentros inter y multidisciplinares.

<sup>54</sup> Dibujo de Leonardo da Vinci realizado alrededor del 1490 [s. XV].



teoría postcolonial se ha esforzado en focalizar su crítica hacia el proyecto colonial que propició el humanismo, poniendo en crisis al sujeto blanco-noroccidental que lo promovió y, el pensamiento fronterizo decolonial, movilizó una serie de acciones y procesos críticos para revelar, dismantelar y resistir a las fuerzas hegemónicas de la colonialidad que siguen orbitando nuestras subjetividades, encuentros y relaciones. Tampoco se pueden desconocer las reivindicaciones [ético-políticas] de los activismos y artivismos de grupos subalternos y racializados que han extendido una práctica [encarnada] que denuncia los vínculos, muchas veces inadvertidos, del humanismo y la colonialidad que se articulan como ejes de dominación, desigualdad, exclusión y marginación.

Es precisamente el antropocentrismo del humanismo falologocéntrico el que ha extendido un pensamiento dualista, mecanicista, racionalista y positivista que insiste en la división de la naturaleza y la cultura, los sujetos y los objetos, las artes y las ciencias, la teoría y la práctica, la mente y el cuerpo, la razón y los afectos, la epistemología y la ontología, etc. Para pensar estas dicotomías [dentro de las contradicciones de los binarios y sus jerarquías], además de proponer retos y crear posibilidades, parece apremiante buscar alternativas para [re]atender nuestros enredos, la relacionalidad, la situacionalidad, el descentramiento del sujeto conocedor/consciente y la vida de las cosas. Una comprensión de la investigación que nos permita abordar mejor los desafíos contemporáneos [y venideros] del Antropoceno.

Conuerdo con St. Pierre (2016b), que este giro ontológico en la investigación es complejo debido a que muchas veces las “ambiciones parecen superar nuestras capacidades” (p. 26). Esto implica reconocer nuestra incompletud humana a la hora de llevar a cabo una investigación situada y encarnada. No se puede desconocer que, históricamente, hemos sido los investigadores quienes encarnamos la arrogancia [antropocéntrica] aferrándonos a nuestros privilegios y las dinámicas del saber-poder. Atender como operan estos privilegios y, dar cuenta de ellos, posibilita un movimiento de [re]colocación respecto a cómo se [con]figuran las relaciones entre cuerpos, lugares, materiales y cosas, pero, también, atender el lugar de las afectaciones, la condición enredada y las restricciones de la propia experiencia humana. A pesar de estas tensiones, el desafío está en asumir el imperativo ético [y político] que invita a [re]pensar;

[...]el sentido de la investigación desde otra perspectiva, con otros fundamentos y propósitos. Pero sobre todo con una abertura a la imaginación que permita pensar que investigar no es sólo seguir un camino prefijado, en el que se aplican unos métodos, para dar cuenta de unos resultados que ya se preveían en las preguntas iniciales. (Hernández-Hernández y Revelles, 2019, p. 27)

Por eso, la discusión que instala lo postcualitativo respecto a su inconformidad con los métodos pre-constituidos y el privilegio concedido a ciertas dimensiones y horizontes de visibilidad adscritos a la representación, los datos, el otro, la voz, la verdad, los binarios, el tratamiento de los sujetos [y la subjetividad], el lugar de los objetos y la ética, entre otros, da cuenta de los movimientos que ponen en duda las formas dominantes y

disciplinarias que obstaculizan posibilidades y restringen las potencialidades de la indagación. Este emplazamiento comienza a ser detonante para cuestionar el arraigo intrínseco a la certeza, la objetividad y la verdad y, con ello, una abertura crítica que asume la complejidad, el caos, la especulación, la incertidumbre, el azar, lo situado, lo encarnado, lo heterogéneo, etc. Elementos fértiles que amplían las posibilidades de la investigación para crear realidades en lugar de describirlas (Rosiek, 2018). Se trata de difractar las decisiones y sentidos que nos permiten pensar y desplegar esta investigación con otros humanos, no-humanos y más-que-humanos y, de este modo, “hacer visibles nuevos tipos de realidades material-discursivas que tienen importantes consecuencias epistemológicas, ontológicas y metodológicas” (Bozalek y Zembylaz, 2016, p. 6). Ir más allá de la reflexión constante del proceso de indagación [reflexividad] para [re]plantear nuevas direcciones pedagógicas, metodológicas y éticas [también pedagógicas], resistiendo así, a las fuerzas de domesticación, la lógica de las evidencias y a los intereses productivos, un “movimiento [micro]político contra la ciencia normativa” (Hernández-Hernández y Revelles, 2019, p. 26).

Indiscutiblemente, pueden existir “múltiples conceptos con los que se pueda pensar, pero cada uno proporciona una transformación diferente, un vuelo diferente, una sintonía diferente” (Mazzei, 2021, p. 198). Por ende, aquí ofrezco cinco coordenadas ético-onto-epistemológicas +, unas líneas de fuga que se entrelazan con los hilos nodales que constituyen esta investigación, haciendo hincapié sobre la idea de que el posicionamiento puede ampliarse productivamente. Unos movimientos, turbulentos e incómodos, para tomar distancia del relato socioculturalista [representacionalista, interpretativo, racionalista, instrumentalista y objetivizante] para *conectar con la realidad sociomaterial* en su diversidad, heterogeneidad e incommensurabilidad, propiciando así, un trabajo *con* [no sobre] humanos y más-que-humanos [re]conociendo sus agencias y vidas desde un *sentido de correspondencia* para poner en relación conocimientos-saberes diferentes, más-que-textuales y multisensuales desplegados en una *indagación más allá de la representación* que se resiste al significado estable y permite difractar mi devenir [varón-docente-investigador] atendiendo los privilegios e incomodidades del saber-poder en cuanto subjetividad [nómada] que se [re]coloca y piensa con la *diferencia* el lugar de *los cuerpos, las subjetividades y las masculinidades*. Una trayectoria discontinua que [re]define la situacionalidad aludiendo a los movimientos de [re]colocación imbricados a las [im]posibilidades, [in]certezas e [in]certidumbres que emergen del proceso.

Estas coordenadas no aluden a una hoja de ruta definida o una fórmula *per se* para ser [re]producida o para replicar una trayectoria difractiva (Bozalek y Zembylas, 2016). Son una amplitud al posicionamiento [y sus cuestionamientos], como un lugar que no es estable ni fijo. Tampoco deben concebirse como unidimensionales o estáticas, sino como multidimensionales y con diversos grados de movilidad. Por tanto, y como parte del posicionamiento, dan cuenta de múltiples, complejas y controvertidas aberturas teóricas que buscan ir más allá de la proposición. Unos planos siempre móviles y cambiantes para pensar en/con la universidad. Por lo mismo, no pretendo que estas coordenadas se

malinterpreten como un marco inequívoco ni una disposición que presuponga un estatus normativo. No se trata de una prescripción alusiva a “fijar normas y deber ser, sino para plantear problemas, enunciar tensiones y generar tensiones” (Sancho, et. al., 2020, p. 21). Tampoco son la declaración de una representación epistémica sobre objetos, cuerpos y procesos para ser reproducidos, ni mucho menos son las categorías de un proyecto instrumental, al contrario, son unas [re]colocaciones, siempre provisionales, productivas, difractivas y abiertas al devenir, asimismo, a la posibilidad de incluir otras [de ahí la utilización del +].

Su orden en [el texto escrito] tampoco sugieren una directriz jerárquica, ni una secuencia estructurante de sujeción, al contrario, deben entenderse como líneas interconectadas, fluidas y enredadas. Líneas de fuga que se entrecruzan y dan cuenta de las interdependencias mutuas y las fusiones productivas de fuerzas que transparentan la trayectoria de indagación, al tiempo que se reconoce el hecho de que otros aspectos o elementos potenciales pueden haberse pasado por alto. Por supuesto, no pretendo agotar debates, ni tampoco, ofrecer preguntas de las que ya hay respuestas, al contrario, al desplegar estas coordenadas ético-onto-epistemológicas y + quiero extender la reflexión hacia la difracción (Haraway, 2000) [y también la conversación para seguir aprendiendo], permitiendo así, abrir nuevos problemas y atender las contradicciones del pensamiento de esta investigación enredado a la trama universidad.

## **Conexión con la realidad sociomaterial**

En el pensamiento noroccidental la naturaleza y la cultura se han considerado, durante mucho tiempo, como mundos separados e independientes; entidades ontológicamente distintas e inscritas en una relación de jerarquía y dominación donde la cultura ha sido predominante. Una relación que, siendo reproducida y normalizada, conllevó a la inferiorización, colonización y dominación de su opuesto radical: la naturaleza<sup>55</sup>. Desde esta configuración dicotómica, un instrumento de dominación del

---

<sup>55</sup> Desde la Ilustración la apelación a la naturaleza y al orden natural sirvió como crítica a la sociedad contemporánea. En este sentido, “la naturaleza prometía una alternativa a las convenciones aparentemente arbitrarias e incluso corruptas que regían la sociedad absolutista y feudal” (Edgar y Sedgwick, 2008, p.222). No obstante, la colonización del s. XVI y el surgimiento de una economía global imperial controlada por Europa [y el posterior surgimiento de los Estados-nación] influyó en el desarrollo de procesos de representación, selección y clasificación [basados en categorías dualistas] para mantener los órdenes coloniales-nacionales, justificando así, la explotación de la naturaleza [tierras, bosques, lagos, minerales, animales, esclavos, y, y, y] (Sundberg, Dempsey y Rojas, 2020). Aunque hacia los siglos XVIII y del XIX se extendió el imperativo de que la sociedad debía aprender de la naturaleza y renovarse a través de su estudio [el germen de la *historia natural*], una inquietud que se solapa a la consolidación del orden racional humanista que, influyendo en las asimetrías de pensamiento y praxis, propició la exploración de una naturaleza considerada diversa y fecunda. Una mirada sobre la que se añadieron valores espirituales y emocionales en la medida que ésta representaba la inocencia femenina y el indómito mundo salvaje [una retórica aún muy presente en la publicidad cuando se alude a ciertos territorios] (Edgar y Sedgwick, 2008). Las reproducciones de estas abstracciones decantaron en el desarrollo del determinismo ambiental [relato de la *naturaleza externa*], una explicación que fundamentaba la jerarquización de las diferencias culturales, raciales y

pensamiento noroccidental [humanista/capitalista/colonial], se generaron unas formas de conocer y ver el mundo a partir de ontoepistemologías dualistas que influyeron tanto en el pensamiento científico [y disciplinar] con amplias consecuencias y efectos [materiales]<sup>56</sup>.

Cualquier concepción respecto a lo que constituye la naturaleza no deja de ser compleja y problemática. En este sentido, la naturaleza ha sido considerada una realidad absoluta, pero también un objeto material universalizado e, incluso, una “engañosa artificialidad” (Morton, 2020, p. 52). No obstante, tampoco se puede desconocer que la naturaleza sigue siendo un concepto ampliamente aceptado [naturalizado], manteniéndose vigente tanto en las metanarrativas como en los relatos cotidianos. De hecho, es muy recurrente encontrarnos con consignas que enfatizan en la importancia del cuidado y preservación de los entornos naturales o, incluso destacar que los paisajes son manifestaciones [materiales] de procesos culturales específicos. En ambos casos se destaca una adscripción culturalista<sup>57</sup> desde una posición “constructivista-artificialista” (Boccaro y Ayala, 2012, p. 210).

---

económicas entre pueblos y lugares, justificando así, la superioridad de los ciudadanos [colonos-blancos] respecto a los indígenas considerados premodernos, primitivos, incivilizados, inhumanos (Sundberg, Dempsey y Rojas, 2020). En esta línea, el naciente Estado-chileno del s. XIX encargó expediciones de exploración, reconocimiento y catastro de la naturaleza para movilizar la explotación de regiones que permanecían, hasta entonces, fuera de su dominio. Estas encomiendas formaron parte del proceso de expansión territorial del Estado-chileno hacia las zonas australes que la historiografía convencional ha denominado *Pacificación de la Araucanía* (Sosa, 2015). Un eufemismo que oculta la violencia del etnocidio y la imposición de una nueva concepción liberal de la propiedad de la tierra para la apropiación de territorios indígenas y la concesión-redistribución de colonias agrícolas a migrantes, mayoritariamente, alemanes.

<sup>56</sup> Es importante señalar que el dualismo cultura/naturaleza ha sido una configuración fundamental para el pensamiento moderno desde la Ilustración europea del siglo XVII. Sobre este dualismo se fueron inscribiendo otras dicotomías [mente/cuerpo, razón/afectos, masculino/femenino, civilizado/primitivo, yo/otro, humano/animal, idealismo/materialismo], unos marcos dualistas predominantes para el desarrollo del pensamiento y las prácticas occidentales: el patriarcado, el colonialismo, la aparición de la raza, las epistemologías modernas, el capitalismo, y, y, y (Haraway, 1995). Así, la cimentación de la relación dualista entre humanos [la cultura] y la naturaleza [pueblos indígenas, el cuerpo femenino, lo no-humano, la materia] considerada inferior, pasiva, carente de agencia y sin propósito, asentó la idea de recurso, por tanto, una justificación a las prácticas de manipulación, instrumentalización y explotación. Este argumento no sólo perpetuó un esquema de jerarquía y dominación, sino que además “legitimó las prácticas sociales excluyentes y despectivas, el falologocentrismo, el imperialismo cultural eurocéntrico y la explotación ecológica” (Åsberg y Braidotti, 2018, p. 3) por medio de categorías de diferenciación y devaluación entre los cuerpos humanos y, ciertamente, entre los humanos y los no-humanos.

<sup>57</sup> Postura presente en la Constitución Política de la República de Chile que en su Artículo 19, N° 8 señala: “El derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación. Es deber del Estado velar para que este derecho no sea afectado y tutelar la preservación de la naturaleza. La ley podrá establecer restricciones específicas al ejercicio de determinados derechos o libertades para proteger el medio ambiente” (p.6). Desde este marco, distintos territorios se han patrimonializado bajo la nomenclatura de *Santuarios de la Naturaleza* que tipifica áreas extensas ubicadas en áreas rurales, incorporando ecosistemas o varios ambientes, específicamente, “todos aquellos sitios terrestres o marinos que ofrezcan posibilidades especiales para estudios e investigaciones geológicas, paleontológicas, zoológicas, botánicas o de ecología, o que posean formaciones naturales, cuya conservación sea de interés para la ciencia o para el Estado” [Artículo 31, Ley N° 17.288 sobre Monumentos Nacionales] (CMN, 2019, p. 30). Estos lineamientos legislativos [vigentes] también se han incorporado en el currículum nacional de Artes Visuales para que el estudiantado “reconozca las cualidades estéticas y conozcan la historia del patrimonio tangible, las dimensiones visuales de su entorno y la naturaleza, su diversidad y fenómenos, y sean capaces de valorarlo críticamente” [Bases Curriculares 7°

Es recurrente encontrarnos con afirmaciones que aluden a productos de origen natural. Una visión tecnocrática y funcionalista del medioambiente natural derivada de la institucionalización, la modernización ecológica, la burocratización y la privatización que caracteriza los procesos de mercantilización de la vida donde la diversidad heterogénea se reinscribe como un bien que se objetiva para devenir consumible [cuestión que se ha extendido al uso que se está haciendo de lo bio-orgánico, bio-ecológico, bio-degradable, y, y, y como parte de la diseminación “bio-hegemónica” (Góngora y Motta, 2014)]. Así, la mercantilización globalizada de la naturaleza se presenta como un proceso de valoración de distintos elementos adscribiéndoles un valor [precio de mercado] como bien comercial propiciando un mercado internacional con efectos [y afectos] diferenciados entre los actores [humanos, no-humanos y más-que-humanos] involucrados<sup>58</sup>. Al respecto, es incuestionable la contribución de los estudios culturales que, centrados en el significado de la naturaleza, han instalado un cuestionamiento al funcionamiento de la ideología y de las relaciones de saber-poder respecto a nuestra comprensión del mundo y la realidad (Edgar y Sedgwick, 2008). Ahí, donde lo natural se dan por sentado y da poco margen a su cuestionamiento y, aunque para algunos interrogar los universalismos hegemónicos del saber-poder no parecerá más racional que insistir en que el terraplanismo no es natural, es importante atender como ciertas “verdades” se generan y siguen constituyendo una forma de regular “cómo se puede conocer, gestionar y consumir la naturaleza” (Sundberg, Dempsey y Rojas, 2020, p. 323). Una lógica explotada por el pensamiento instrumental y calculador (Bryant, 2020) de la acción cultural [humana]. Desde Morton (2020) la acción, en términos de uso, da cuenta de que:

Este no es un relato acerca de cómo los humanos imponen un significado a las cosas mudas, sino un razonamiento que trata de explicar que lo que los humanos llaman materia o Naturaleza es algo ontológicamente secundario respecto de otras cosas. Es una mirada retrospectiva lo que le confiere un estatus material a la

---

básico a 2º medio] (MINEDUC, 2015, p. 315). Aun así, la naturaleza [incluidas las prácticas y saberes indígenas] se mercantilizan, patrimonializan y transfiguran como cultura, deviniendo así, en un recurso que obedece a un principio de economicidad (Boccaro y Ayala, 2012). Formas antropocéntricas generadas a través de procesos de significado y significación que siguen influyendo en la investigación [científica] como en los fenómenos de patrimonialización (Fredengren, 2022).

<sup>58</sup> Tras el golpe de Estado de 1973 los territorios expropiados entre 1967 y 1973 fueron, total o parcialmente, devueltos a sus antiguos propietarios [castas colonas] y otros fueron autoadjudicados por el ejército y otras instituciones del Estado (Bengoa, 2013). Esta violenta contrarreforma agraria [junto a la represión social y sindical], asentó estructuras económicas, empresariales [privatización], jurídicas e institucionales que consolidaron la actividad de monocultivos forestales con claras consecuencias materiales, entre estas; las sequías, incendios, la degradación de suelos, menoscabo de los espacios de transmisión de saberes y, como señalan algunas comunidades mapuche; la pérdida de *rañi cheyen* [capacidad de vivir en otras especies] y de *aznie* [capacidad de establecer criterios éticos sobre la vida], y, y, y (Giménez, Carrasco y Aliste, 2018). Consecuencias que se perpetúan por la decisión de los distintos gobiernos post-dictadura de conservar los marcos normativos neoliberales a través de gestores se sostenibilidad que, instalando un discurso de conservación y protección de la naturaleza, no hacen más que renovar los mecanismos de [neo]colonización sustentado la capitalización de la misma. Aquí, el valor ambiental [como en el *etnoturismo*] sustenta una nueva racionalidad económica que mercantiliza la diferencia en desmedro de la vida local.

materia y un estatus natural a la Naturaleza: la mirada retrospectiva no de un ser necesariamente cognoscente, sino de una tarea cumplida. (p. 53)

En una línea más compleja, Behar (2016) afirma que “lo que se llama naturaleza no es más que una forma de pensamiento fácil respecto a la substancia, la desviación real, la evolución, la simbiosis, los bucles de retroalimentación, que nunca vuelven al mismo lugar” (Behar, 2016, p. 79). Afirmaciones que dan cuenta del problema que instala la división naturaleza/cultura. Aquí, el feminismo, la ecología, la sociología de la ciencia [entre otras trayectorias] que, dialogando con la teoría postestructural y las concepciones antiesencialistas de las categorías sociales, han propiciado nutridas genealogías para abordar las implicaciones constructivistas de cualquier presunción de la naturaleza como un ámbito evidente que existe fuera y separado de las relaciones sociales. De este modo, se ha ido abriendo un debate extendido a los alcances y consecuencias de las lógicas dualistas en la construcción de límites<sup>59</sup> y exclusiones (Sundberg, Dempsey y Rojas, 2020, p. 320).

Ciertamente, el cuestionamiento de lo que cuenta como naturaleza [no sólo en los trabajos empíricos] no es algo evidente ni mucho menos neutral, sino que son cuestiones “siempre enredadas con el poder<sup>60</sup> y el deseo” (Haraway, 1995, p. 5). Asimismo, tampoco se puede desconocer las aperturas transdisciplinarias que insisten en quedarse con el problema (Haraway 2019) respecto a las relaciones entre naturaleza y cultura. Unas relaciones desde donde surgen los límites entre dominios separados [seres individuales], así como en las relaciones entre los dominios [relaciones entre los seres] (van der Tuin, 2018a). Y, aunque parece apremiante abandonar la noción de naturaleza como un todo unitario esencializado [sobretudo como contrario a la cultura humana], no podemos marginar la naturaleza cuando ésta también es parte indisociable de lo social, más aún, si atendemos la diversidad de prácticas materiales [históricamente contingentes] que dan cuenta de cómo naturaleza y cultura están intrínsecamente entrelazadas, pero, ciertamente, sin ocultar las “marcas y escollos coloniales” (Sundberg, Dempsey y Rojas, 2020, p. 323)

Para Kate Soper, la “naturaleza es el concepto a través del cual la humanidad piensa su diferencia y especificidad” (citada en Sundberg, Dempsey y Rojas, 2020, p. 323). Sin embargo, hay que ir con cautela. Schaeffer (2009) nos invita a ir más lejos y preguntarnos si, “cuándo utilizamos el par naturaleza/cultura para leer la manera en que las culturas [no occidentales] piensan las relaciones entre los humanos y lo real no-

---

<sup>59</sup> Estos límites delimitan territorios sociales como la familia, el género, la raza, la clase, el ciudadano y la nación, ahí donde “las fuerzas de las culturas naturales suelen ser dudosas y perjudiciales, como cuando consideramos la cultura como una fuerza externa de artificialidad similar a Dios” (Åsberg y Braidotti, 2018, p.2). Sin duda, afirmaciones que tienen que ver con la ordenación de los mundos, unos mundos que muy a menudo son sexistas, racistas, homófobos y ambientalmente destructivos (Haraway, 1995).

<sup>60</sup> El determinismo ambiental alimentó la geopolítica del siglo XX y la oleada de dictaduras en América Latina. Por ejemplo, la “formación geopolítica de Pinochet en Chile en la década de 1950 se basó en el *determinismo medioambiental* de Friedrich Rätzl y en la noción de Halford Mackinder sobre el *poder causal* de la geografía; posteriormente, Pinochet utilizó estas ideas para justificar el terrorismo de Estado durante su dictadura” (Sundberg, Dempsey y Rojas, 2020, p. 320).

humano, no leemos siempre ya según nuestras propias categorías” (p. 30). Tener en cuenta que este cuestionamiento, implica reconocer que en otras cosmovisiones [y en otras ontoepistemologías] no se promulgan dualismos estrictos y jerárquicos, ni mucho menos, existe una referencia que distribuya la vida en una distinción que se acomode a título de lo natural y lo cultural. Como señala Viveiros de Castro (2013):

Entre las consecuencias filosóficas más interesantes de esta doctrina perspectivista indígena esta la concepción de las relaciones entre “Naturaleza” y “Cultura” radicalmente distinta de aquella que tiene vigor, en versiones históricamente variables, en la tradición occidental [desde el par *physis/nomos* de la Grecia antigua al par *nature/société* del Iluminismo]. (p. 38)

En este sentido “la distinción misma entre naturaleza y cultura es una especificidad de la cultura occidental” (Schaeffer, 2009, p. 30). Atender las consecuencias de esto es relevante a la hora de [re]atender la complejidad de las “transformaciones climáticas, biológicas e incluso geológicas inducidas por el hombre. Los humanos estamos plenamente en la naturaleza y la naturaleza está completamente en nosotros” (Åsberg y Braidotti, 2018, p. 1), pero también como estas cuestiones se enmarañan a nuestra comprensión del patrimonio. Este continuo naturaleza-cultura [*Naturecultures*], alude a la “imposibilidad de separar ámbitos como la historia y la biología tanto en la tecnociencia como en la vida cotidiana. Cualquier cuestión biológica tiene una dimensión histórica inmediata y cualquier cuestión histórica está enredada con los procesos y fenómenos biológicos” (van den Tuin, 2018, p. 269). Por tanto, al [re]conocer que estamos enredados en relaciones co-constitutivas con otras agencias [humanas, no-humanas y más-que-humanas], resulta necesario entablar “una conversación más diversa sobre la ciencia y los conocimientos, comprometiéndose plenamente con las voces indígenas de forma simétrica con las epistemologías occidentales” (Sundberg, Dempsey y Rojas, 2020, p. 323) para hacer frente a los efectos del [neo]colonialismo, el [neo]positivismo, el cientificismo reduccionista y los determinismos biológicos que siguen [re]activando violentas jerarquías y exclusiones.

Atender el continuo naturaleza-cultura permite una apertura para [re]pensar la materia<sup>61</sup> no como algo estático, fijo o pasivo, a la espera de ser moldeada por la acción y

---

<sup>61</sup> El término *materia* [Del lat. *materia*] se amplía al extender tres de sus acepciones. Según la RAE: 1. *f.* Realidad espacial y perceptible por los sentidos de la que están hechas las cosas que nos rodean y que, con la energía, constituye el mundo físico. 2. *f.* materia física diferenciada de las demás por una serie de propiedades determinadas. 3. *f.* Ser que tiene existencia física. En esta tesis ubico lo *material* como una noción convergente en el que se puede ubicar lo tangible, sensible, formas físicas, un tamaño y una forma distintas en cualquier momento espacio-temporal. Por extensión, aludiré a la *materialidad* como la cualidad de ser material o de estar constituido por materiales. Aquí, es importante señalar cómo diversas materias afectan otras materias y a los sentidos humanos [por ejemplo, la humedad del agua, la porosidad de los muros de hormigón, entre otros eventos], sin desconocer que muchas de estas cualidades pueden existir más allá de los límites de la percepción y la comprensión humanas. Por tanto, atender la materialidad posibilita situar las fuerzas afectivas de la materia y el modo en que evoca emociones, sensaciones y significados a través de su inserción en marcos más amplios de discurso y experiencia, la co-constitución de un mundo sociomaterial a través de complejas relaciones entre cuerpos y cosas.

el uso humano, sino más bien para atender sus continuos procesos de materialización sin acomodarse en las lógicas del pensamiento dualista, instrumental y calculador, pero tampoco olvidando “las relaciones materiales duraderas y las violencias constituidas en y a través de los mismos dualismos” (Sundberg, Dempsey y Rojas, 2020, p. 324).

De lo anterior, es importante mencionar el alcance del materialismo y el uso que se ha hecho de este término “en tantas teorías que destruirla implicaría destruir toda postura filosófica existente” (Harman, 2013, p. 15). Pero, remitir al materialismo no sólo implica enfatizar en la importancia de los materiales en la vida cotidiana, sino en todo un precedente que parte del interés en las especificidades materiales físicas desde una perspectiva ontológica ampliamente realista. Así, “el sentido original del materialismo es que todas las cosas, las compuestas y las no físicas, pueden ser reducidas a una base física elemental” (Harman, 2013, p. 17). Esto no supone que “la realidad material sea más ‘real’ que la mental o subjetiva, pero los procesos de explicación causal conceden prioridad al mundo material objetivo sobre la realidad subjetiva o el mundo de la mente” (Barfield, 2000, p. 409). Aun así, el materialismo da cuenta de un salto controvertido y radical que tiene implicaciones significativas para la comprensión del excepcionalismo humano, la ética y la [micro]política. Desde ésta perspectiva, el pensamiento y la acción humana no se consideran excepcionales, sino los materiales de “un enjambre de patrones reales, algunos descubiertos y otros literalmente imposibles de descubrir” (Harman, 2013, p. 25).

Pensar la materia, inevitablemente, implica prestar atención no tan sólo a la realidad social [política-económica]<sup>62</sup>, sino también al modo en que comprendemos una realidad material de la que somos parte. Un mundo caliente, frío, duro, blando, áspero, suave, resistente, frágil, bullicioso, terroso, líquido, brillante, opaco, tembloroso, dinámico, fluido, y, y, y. Un mundo de materiales, flujos, fusiones, mezclas, condensaciones, explosiones, erosiones, aleaciones, y, y, y. Es que los materiales nos rodean y afectan nuestros cuerpos [también materia] y a otras materias. Las fuerzas humanas, no-humanas y más-que-humanas crean materia en un mundo materialmente heterogéneo, diverso y en devenir. Por tanto, atender la materia [y la materialidad] es

---

<sup>62</sup> Aquí, es preciso referenciar el *Materialismo Histórico [Dialéctico]* de Marx y Engels que ha influido notoriamente en la investigación social y educativa. Un antecedente del pensamiento occidental del s. XIX que prestó atención al desarrollo histórico de las condiciones sociales y políticas de las sociedades capitalistas. Esta teoría, atiende cómo los modos de producción material condicionan el proceso de la vida social, política y espiritual. Es decir, cómo se organizan las relaciones de producción [a nivel del desarrollo de las fuerzas productivas] que dan forma a la estructura económica de la sociedad y sobre la que se erigen instituciones políticas y jurídicas. En este enfoque, la materia y las prácticas materiales no son sólo constitutivas de los modos de existencia capitalistas, sino que también son claves para emancipar el trabajo de la explotación (Barfield, 2000). Así, la doctrina materialista reordena las prácticas materiales que sustentan el capitalismo sugiriendo otras formas más igualitarias de organización social y política. Ideas que, aun teniendo continuidad, se han visto modificadas [*Post-Marxismos*] al plantear que las formas de conocimiento no dejan de estar estructuradas por condiciones sociales y materiales particulares y específicas, permitiendo así, no sólo comprender las condiciones de dominación, sino también transformarlas [un fundamento del *Materialismo Histórico Feminista*] (Piazzini, 2014). Sin desconocer las aportaciones de estas fugas, hay que tener presente que el *Materialismo Histórico* es “una teoría sobre las relaciones sociales, en lugar de sobre los componentes diminutos más remotos presentes en cualquier relación” (Harman, 2013, p. 17).



crucial para comprender una co-composición (Haraway, 2019a) entre lo social y los “modos” más-que-humanos, intentando disolver “la estricta oposición que normalmente distingue a los sujetos humanos de las baldosas materiales inertes” (Harman, 2013, p.16). Sin duda, la atención académica a los objetos-materiales ha sido una inquietud constante en antropología, la arqueología, las artes, el patrimonio, el folcklore, y, y, y, como lo ha sido para los museos las universidades y sus colecciones<sup>63</sup>, pero tampoco se puede obviar que estas preocupaciones han estado comprometidas con la racionalidad instrumental [humanista-colonial] y las distinciones dicotómicas que insisten en apartar lo social de lo material; una secuela de la distinción anteriormente desarrollada [naturaleza/cultura]. Por tanto, no se puede desconocer los antecedentes y consecuencias de las epistemologías positivistas que adscriben lo material a un mundo físico que puede medirse y conocerse de forma objetiva, normalmente, mediante métodos cuantitativos. Por otra parte, cuando se alude a lo social, lejos de “describir su objeto en términos de conceptos normativos, integradores y unificadores” (Luhmann, 2005, p. 11), parece incluir a las personas, el lenguaje, los signos, las normas, el derecho, la política, el arte y la comunicación. Aquí, la teoría de lo social se ha preocupado por analizar conjuntos [específicos] de personas y sus relaciones, y su pertenencia a los entornos de una sociedad respecto a sus sistemas de comunicación (Luhmann, 2005). No obstante, se da por sentado que las sociedades co-existen en una interfaz con el mundo material del que dependen [por ejemplo, para la obtención de alimentos, cobijo y energía]. En este sentido, la exclusión de la materia queda velada cuando se circunscribe a la acción social, a la comunicación, el lenguaje y los signos que conciben toda la diversidad no-humana como algo distante de la sociedad (Bryant, 2022).

La comprensión predominante de la materia en la cultura<sup>64</sup> occidental, ha tendido a privilegiar el lenguaje, el discurso y la cultura, asignando mayor relevancia al

---

<sup>63</sup> Cuestión que conecta con el caso de la *Exposición del Coloniaje* como la *Exposición de Artes e Industria* celebradas en Santiago hacia las últimas décadas del s. XIX. Unas exposiciones que pretendían mostrar el grado de progreso y de civilización que Chile había alcanzado. Unos proyectos de museificación que buscaban explicitar el desarrollo progresivo de las fuerzas productoras del país, a la vez, que pretendían despertar la impresión del triunfo de la razón. Sin embargo, éste “despertar del triunfo de la ‘inteligencia y la belleza’ también involucraba la emergencia de una serie de procesos de patrimonialización asociados al coleccionismo y a una necesidad de resguardar y clasificar” elementos de definición, identificación y reconstrucción del pasado colectivo [colonial]” (Faba, 2013, p. 140).

<sup>64</sup> Al respecto, el *Materialismo Cultural*, un enfoque de la antropología sociocultural desarrollado por Marvin Harris hacia la década del 1970 instala un precedente respecto al interés por “comprender causalmente las relaciones entre las partes de aquellos sistemas y por su evolución, pero sin postular modelos apriorísticos” (Ceballos y Cabeza, 2013, p. 265). Una perspectiva que formuló explicaciones de carácter general y de validez universal desde la identificación de tres componentes: 1) las *infraestructuras* [modos de *producción* que abarca la tecnología, el trabajo y las relaciones tecnoambientales y los modos de *reproducción* que aluden a la natalidad y el tamaño de la población], 2) las *estructuras* [comportamientos y valores de la sociedad] y 3) las *superestructuras* [modelos cognitivos, simbólicos e ideológicos] (Barfield, 2000). Cabe señalar que el *Materialismo Cultural* “sustituye la teleología del *Materialismo Histórico* por la tradición explicativa de corte causal, propia de la ciencia natural y empírica” (Ceballos y Cabeza, 2013, p. 268) para afirmar que las entidades materiales tienen una existencia propia [separada de las ideas], comulgando así, con las epistemologías positivistas imperantes. Es que la preocupación principal del *Materialismo Cultural* no es la constitución material de las cosas, sino los mecanismos que permiten obtener conocimiento válido [tanto de

dinamismo social, considerando la materia como “esencialmente pasiva, puesta en movimiento por agentes humanos que la utilizan como medio de supervivencia, la modifican como vehículo de expresión estética y le imponen significados subjetivos” (Coole, 2010, p. 92). Por lo mismo, no es sorprendente que “los componentes materiales de lo que hemos llegado a considerar como vida social han sido marginados [incluso estigmatizados] en las ciencias sociales y la filosofía durante el siglo XX” (Olsen, 2010, p. 2). De ahí, la recurrencia que inscribe lo material [en la investigación social y educativa] como el telón de fondo de la acción humana, siendo ignorada por la conciencia y la cognición, o relegada al plano de las herramientas subordinadas a la operación, intención y objetivización (Fenwick, et. al, 2015). De hecho, no es de extrañar el énfasis en la condición humana [identidad, acción, subjetividad, deseo, entre otras], las estructuras sociales y las instituciones, manteniendo de este modo, el centro de la discusión en las dimensiones de orden social [culturales, políticas, educativas, económicas, patrimoniales, jurídicas, y, y, y.] centradas en lo humano. Esto se debe en gran medida a que la realidad material se ha pensado como un conglomerado de cosas y objetos estáticos, invariantes y monótonos [muebles, calles, botellas, lámparas, y, y, y]. Como señala Latour (2007):

Bajo la rúbrica de “materia”, se habían mezclado dos tipos de movimiento totalmente diferentes: en primer lugar, el modo en que hacemos avanzar el conocimiento para acceder a cosas que están lejos o que son inaccesibles de otro modo; y, en segundo lugar, el modo en que las cosas se mueven para mantenerse en la existencia. (p. 139)

A partir de esta premisa, queda claro que “tenemos mentes humanas, por un lado, y un mundo material compuesto de paisaje y artefactos, por el otro” (Ingold, 2013, p. 22). De ahí que nuestra mirada sobre la materia ignore su fluidez, siendo más práctico, realizar un análisis en términos de categorías fijas y estáticas que la objetivizan e instrumentalizan. Como lo plantea Latour (2007) en una provocadora interrogante: “¿por qué actuamos tan a menudo como si la propia materia estuviera hecha de partes que se comportan igual que las de los dibujos técnicos [fijos y estáticos], que viven indefinidamente en un reino intemporal e inmutable de la geometría? (p. 139).

No es sorprendente que las teorizaciones [representaciones] de un mundo [exclusivamente] social prescindan de la materialidad si atendemos cómo la “polarización entre mente y materia ha llevado a generaciones de teóricos a suponer que la sustancia material del mundo se presenta a la humanidad como una tabula rasa para la inscripción de formas ideacionales” (Ingold, 2013, p.21). Esta ontología de la separación [legado del

---

las entidades materiales como del dominio de las ideas], “las cuales constituyen elementos correlativos del objeto real, esto es, de la cultura” (Ceballos y Cabeza, 2013, p. 265), velando así, la agencia de las entidades [no-humanas] que forman parte de lo social. Sin embargo, el *Materialismo Cultural* impulsará la atención hacia formas consideradas populares o marginadas de la cultura [el germen del *giro cultural*]. Un movimiento hacia ontologías idealistas y epistemologías constructivistas que propiciará los abordajes teóricos y metodológicos de los *Estudios Culturales* que se ampliarán hacia la especificidad de *Estudios de la Cultura Material y Visual* respectivamente.

humanismo cartesiano] todavía está presente en el aparato crítico de la academia que restringe la comprensión de las múltiples y dinámicas formas en que lo social y lo material están co-constitutivamente entrelazadas.

No podemos desconocer que en el relato humanista somos los humanos quienes dominamos la materia, por lo mismo, asumimos el privilegio concedido a la intencionalidad, el propósito, la voluntad y las consecuencias de las acciones humanas. Ciertamente, esta inventiva ha posibilitado la progresión del saber-conocimiento y la elaboración de tecnología que, con el pasar de los años, se ha ido complejizando. La misma tecnología que ha posibilitado el estudio de materialidades inaccesibles a los sentidos humanos, no sólo ampliando la mirada, sino sus escalas de intervención. Aunque, también es cierto que la materia no precisa ni de la voluntad ni de la intencionalidad [humana] para transformarse y cambiar [por ejemplo la formación de islas a partir de erupciones volcánicas], suponer lo contrario sería un excesivo gesto de arrogancia, excepcionalismo antropocéntrico y fantasía (Bennett, 2010). Indudablemente, instrumentalizar y dar por sentada a la materia, da cuenta de la prioridad ontológica hacia los actores humanos [sus estructuras, construcciones e interpretaciones socioculturales]. Un privilegio construido sobre las formas noroccidentales de pensar en términos de oposiciones binarias que separan sujetos de objetos (Braidotti, 2020). Una polaridad pre-establecida que ha asentado un sistema de utilitarismo, instrumentalización y objetivación (Behar, 2016).

Las reorientaciones ontológicas del giro cultural [sin dejar de atender los sistemas de significado desplegados a través del saber-poder] dan cuenta de que la materia y la materialidad habían recibido poca atención. Sin embargo, estos cuestionamientos han propiciado el desarrollo de análisis postsociales (Tirado y Domènech, 2005) que buscan atender la materialidad y nuestra relación con-la-materia, ofreciendo así, nuevos potenciales ontoepistemológicos preocupados por “la agencia, intencionalidad, funcionalidad, socialidad, espacialidad, semiosis, espiritualidad y corporalidad” (Ingold, 2013, p. 21). Aquí, los abordajes de la cultura material<sup>65</sup> han ido trazando puentes trans- e interdisciplinarios que han permitido situar aspectos de la vida social entre diversos colectivos humanos y una variedad de materialidades, abriendo así, diferentes comprensiones de los contextos económicos [mercantilización]<sup>66</sup>, políticos,

---

<sup>65</sup> Los *Estudios de la Cultura Material* fueron ganando terreno hacia la década del '90. Abordajes que comenzaron a tomar distancia de las críticas marxistas a la cultura y el fetichismo material (Dussel, 2019), para centrar su análisis en las cosas implicadas en la producción, consumo, significado, emoción y simbolismo. Y, aunque se crítica que el valor de signo [de los objetos] anulo el valor de uso de las mercancías (Appadurai, 1991), es importante atender la apertura de éstas inquietudes dentro de una comprensión de la trayectoria social [contextos, medios, significados y prácticas] de los objetos-materiales, subvirtiendo así, los relatos deterministas.

<sup>66</sup> Respecto al valor de los objetos, al margen de la “ilusión del fetiche” (Harman, 2013, p.17), es pertinente situar la edición de *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías* de Appadurai (1991). Trabajo en el que se extiende el argumento de que los objetos-materiales [que se intercambian] revelan un ámbito político que demuestra que las mercancías pueden tener una vida social. Por tanto, una descripción biográfica-social de la mercancía, su trayectoria y una caracterización del orden cultural desde donde se

medioambientales, patrimoniales, museísticos, urbanos, educativos, rurales, y, y, y en los que existen objetos-materiales.

El distanciamiento de las conceptualizaciones posmodernistas y del análisis del discurso de la cultura [pero sin abandonarlas por completo] propició que los estudios de la cultura material insistieran en el seguimiento las cosas [incluidos los materiales, mayoritariamente, ignorados en el mundo académico] como vestigios o pistas históricas de las vidas, los gustos y los valores de sus propietarios, conectando así, las experiencias con movimientos sociales más amplios (Broncano, 2020). Iniciativas que han abierto un nutrido debate respecto a la proyección biográfica de la materia [personas que proyectan aspectos de sus vidas sobre las cosas]; además de reconocer una serie de transformaciones que van desde su creación, la memoria de las experiencias, los procesos de subjetivización identitaria e, igualmente relevante, la inclusión de nuestro cuerpo, más exactamente, nuestras percepciones [y performances] a la hora de considerar nuestras aperturas relacionales.

Destacando estos notables esfuerzos, queda la sensación de que las preocupaciones de la cultura material parecen haber llegado a un punto común, a saber, la materia sigue quedando en el trasfondo y se adelanta a primer plano la experiencia social. Y, aunque es importante reconocer las aperturas promovidas por los enfoques fenomenológicos, el construccionismo social y la aceptación de una pluralidad de saberes [y una multiplicidad de modos y lugares de producción conocimiento] que han situado la importancia de que el mundo real no puede conocerse con certeza ni objetividad<sup>67</sup>. Un llamamiento a seguir ampliando nuestra comprensión respecto a la continuidad entre nosotras y el mundo material.

Ciertamente, estas preocupaciones han marcado un precedente fructífero. Es que no se puede desconocer que los estudios de la cultura material abrieron todo “un nicho

---

analiza no sólo permite conceptualizar los sistemas de intercambio, sino también considerar las relaciones establecidas con las posesiones y las atribuciones [nombre, género, historia, función ritual, significado, y, y, y.] que los humanos [individual y colectivamente] hemos ido confiriendo a determinadas materias. No obstante, a ésta formulación se le critica que aludir a mercancía es sólo una de las diferentes identidades [materia prima, recurso, regalo, talismán, obra de arte, reliquia, legado ancestral, monumento, patrimonio material...] que los humanos hemos ido confiriendo a las cosas dentro de diversas trayectorias marcadas por diferentes regímenes de saber-poder (Hoskins, 2006). Aun así, resulta interesante seguir la historia social de los no-humanos para pensar hacia dónde nos pueden llevar dichas trayectorias. Desde éste enfoque remito a la *Historia de Vida de 2 Seres Marinos. La Mercantilización de la Naturaleza en dos Islas del Sur* que presenta la trayectoria de la *Merluza Austral* y el alga *Luga* desde los relatos de pescadores artesanales y algueros localizados en el sur insular de Chile (Morales, 2010).

<sup>67</sup> Sin embargo, al tomar distancia del “determinismo como estrategia de obtención de conocimiento válido en la dirección de la validez científica [*Materialismo Cultural*] (Ceballos y Cabeza, 2013, p. 270), la preocupación por la materialidad se centró en el examen crítico de la formación y los efectos de los significados, los discursos, el lenguaje y los sistemas compartidos de significado [culturales], en lugar de explorar la formación de entornos sociomateriales co-constituídos. De este modo, el análisis pasó de centrarse de lo físico a lo representativo, de lo natural a lo cultural, y de la materia-materialidad a los significados construidos. Estos cierres reductivos (Harman, 2013) conllevaron a un continuo desinterés por la materia sometida a la misma percepción que las evalúa en función del valor y de la contribución respecto a nuestras causas [significados, emociones, recuerdos, planes y acciones] válidas, pero muy humanas.

material al lenguaje objetivado; la materia pictórica, a la imagen digitalizada, a la hibridación de los medios; la bio-info-robótica” (Broncano, 2020, p. 16). No obstante, hay un nuevo ímpetu que “se funda en la premisa de que las cosas, como corporizaciones de representaciones mentales o elementos estables en sistemas de significación, se han solidificado o precipitado desde un comienzo fuera del flujo general del medio que les dio nacimiento” (Ingold, 2013, p. 25). Así, se ha ido abriendo un debate productivo más allá de los binarios reductores emergidos del dualismo naturaleza/cultura para atender la materia no como una entidad totalmente definida y estática, sino en movimiento y devenir (Dussel, 2019). Sin embargo, tampoco debemos olvidar que atender la materialidad es extremadamente difícil, sobre todo si pretendemos “captar” la constitución misma de la materia y seguir los cambios [y flujos] que ésta experimenta. Para Dussel (2019), “esto lleva también a repensar el vínculo entre forma y materia, ya no en términos de continente y contenido o de envoltorio e interior, sino como un continuo de la vida que se entrelaza y define mutuamente” (p. 18). Es que los objetos-materiales [sean representaciones mentales, proyecciones de intenciones o portadores de significación] son cristalizaciones acotadas sobre flujos materiales, unas transformaciones que escapan de las intenciones y la voluntad humana (Ingold, 2013). Aquí, se instala el cuestionamiento sobre la materia no como algo que este “allá-afuera” [fuera del cuerpo y su cognición]<sup>68</sup> y luego “aquí-adentro” o viceversa (Raglianti, 2018, p. 342).

Esto ha ido resituando un renovado interés por la co-constitución mutua de la materia y el significado perturbando “las monótonas repeticiones de materia muerta” (Coole y Frost, 2010, p. 8). Como señala Dussel (2019), “el giro material invita a los investigadores a incluir cuestiones relativas a las temporalidades heterogéneas que se condensan en los artefactos y a prestarle atención a las múltiples posibilidades que ellos abren” (p. 20), sin embargo, pensar-con la materialidad y [re]atender las cosas en relaciones y espacios-tiempos, implica tomar distancia de las suposiciones prematuras que insisten en privilegiar la agencia humana. Una abertura a [re]escribir los procesos activos de materialización [un impulso promovido por la filosofía de la ciencia] en los que se solapan la naturaleza, la cultura y el discurso, no como agregados separados, sino como partes co-integrantes<sup>69</sup> de complejas tramas sociomateriales. Como señala Introna (2009),

---

<sup>68</sup> Una preocupación que ha movilizado la [re]revisión de la materia para componer un modelo de materialismo encarnado (Braidotti, 2020). Un compromiso con la materia que ha posibilitado una [re]orientación de los entendimientos humanistas para tomar en cuenta la dimensión material del cuerpo [subjetividades encarnadas]. Una concepción que supone un dinamismo constante y una transformación incesante de la subjetividad en la medida que ésta en flujo, siempre en movimiento, por tanto, la materia ya no se puede reducir a un modelo ni fijo, pues siempre está en devenir; un devenir que no lleva a ninguna finalidad trascendente (Silla, 2013).

<sup>69</sup> En esta línea, Latour (2008), alude a las complejas redes de actores [humanos y no-humanos] co-implicados en diversos procesos material-semióticos, por otra parte, Haraway (1995) ofrece la figuración crítica del *cyborg* para impugnar la lógica del pensamiento dualista situando una apertura feminista a los ineludibles enredos entre naturaleza-cultura. Formas que “conectan a la vez la naturaleza de las cosas y el contexto social, sin reducirse no obstante ni a uno ni a lo otro” (Latour, 2007, p. 20). Aquí, nuestro estatus común como materia da paso a la “continuidad entre todos los objetos, ya sean humanos o no-humanos, orgánicos o inorgánicos, animados o inanimados” (Behar, 2016, p. 9), por tanto, lo social y material son ontológicamente

“nuestra existencia se ha enredado tanto con las cosas que nos rodean [si es que tiene sentido usar la noción de ‘rodear’] que ya no es posible decir, de manera definitiva, dónde terminamos nosotros y dónde empiezan ellas, y viceversa” (p. 26). Esto ofrece un nuevo entendimiento de la materia, no en términos de lo que es, sino de lo que hace, ya no como una esencia [sustancia], sino como algo cuyas potencialidades están definidas por sus relaciones [con otros materiales incluidos los humanos] y, por tanto, susceptible a los cambios, movimientos y transformaciones de sus propios flujos [devenir].

Más allá de la posición de “un materialismo ingenuo o los de un interaccionismo ~~lineal~~ [causal] entre entidades pre-constituidas” (Dussel, 2019, p. 20) que enmarca la realidad material del mundo como algo pasivo a la espera de la mejor descripción, o las reivindicaciones de un realismo establecido sobre negaciones y construcciones en forma de lenguaje para entender los encuentros con la materia inerte, parece necesario entender la realidad como una trama inconmensurable de agencias [dinámicas y múltiples] donde significados y materialidades se ven atrapadas en el acontecer de la vida (Silla, 2013). Por lo mismo, es imposible negar la existencia [real] de la materialidad no sólo en la conformación de la vida, sino en la propia existencia; de ahí la necesidad de crear nuevos conceptos e imágenes que afirmen la vitalidad inmanente de la materia (Cole y Frost, 2010). Una realidad que [re]define los límites de lo humano y su relación con los no-humanos, lo vivo y no-vivo, los objetos técnicos, las tecnologías, las cosas, los entornos, y, y, y en términos de co-producción y co-composición para modificar las condiciones de la cotidianidad (Haraway, 2019a). Un enredo co-constitutivo de lo social y lo material donde las fuerzas materiales [como las sociales] están mutuamente implicadas en el desarrollo de las actividades cotidianas [incluso aquellas que no podemos percibir]. En este sentido, la materialidad es algo más que mera materia, es un exceso de fuerza, una relacionalidad que hace que sea activa (Coole y Frost, 2010), por ende, atender la materialidad [esa diversa gama de actores, fuerzas y potencialidades, que emergen y se retraen] en la trama universal, es tomar distancia de las nociones individualistas y excepcionales de la causalidad, la intención y la voluntad.

Latour (2007) insiste a que, en cuanto investigadores, nos restemos de utilizar “la realidad exterior para explicar la sociedad, así como los juegos de poder<sup>70</sup> para dar cuenta

---

inseparables. Un compromiso extendido a la agencia de los enredos co-constitutivos que se han desplegado en las nociones de *redes*, *asociaciones*, *mangles*, *ensamblajes* y *tramas* y, aunque cada una de éstas figuraciones difieren en su germen [y posibilidades], permiten situar cómo lo material y lo social [discursivo-cultural] se co-componen mutuamente, dando cuenta también de cómo ésta complejidad es productora de acontecimientos y conocimientos singulares.

<sup>70</sup> Es interesante atender las implicancias de la crítica latouriana respecto al análisis social [en el régimen moderno] llevado a cabo a través de la *naturalización* [hechos], la *socialización* [poder de la sociedad] y la *deconstrucción* [discurso], que dan cuenta de una disociación entre materia y sociedad, exponiendo así, las insuficiencias y carencias a la hora de comprender las relaciones. Para Latour (2007) existen cuatro repertorios de la *modernidad* que hay que cuestionar: 1) La realidad exterior de una naturaleza objetiva que no depende de nosotros. 2) El lazo social que vincula a los humanos entre sí, que estructura la sociedad y que nos supera. 3) La significación y el sentido de los grandes relatos que nos dominan infinitamente, aunque al mismo tiempo sean simple texto y discurso. 4. La idea de un Ser disociado de los entes.

de lo que modela la realidad exterior” (p. 143). Sin embargo, resulta complejo restarse de un análisis exteriorizable, sobre todo, cuando las relaciones de saber-poder también son parte de nuestros enredos sociomateriales. Por lo mismo, atender el examen crítico de la materia [y la materialidad] implica no limitarse a dotarla de significado, intentando con ello, [re]elaborar un análisis que no se centre, únicamente, en las cosas individuales, sino en las relaciones.

Esta apertura enfatiza en que la sociedad no existe al margen de los flujos materiales, por ende, aludir a la *conexión con la realidad sociomaterial* permite pensar los mundos como tramas relacionales entre cuerpos, cosas, ideas, espacios, y, y, y. En este sentido, las materias humanas, no-humanas y más-que-humanas son parte de un conjunto de cosas que emergen como ensamblajes. Un compromiso complejo que no puede prescindir de la materialidad, subvirtiéndolo así, los límites de las categorías prescritas. Esto no señala una intervención de oposición a las formas habituales de ver el mundo, sino más bien, una dislocación que va más allá del privilegio concedido a la intencionalidad humana para desestabilizar las nociones convencionales del espacio como vacío y destacar las complejas [y distribuidas] ecologías relacionales situadas en otros modos de relacionalidad y correspondencia (Ingold, 2021). Una “conexión con otros agenciamientos, en relación con otros cuerpos” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 10) para poner de relieve cómo los mundos materiales no son neutrales, sino que forman parte integral [material] y co-constitutiva de lo social. Ciertamente, sin dejar de atender las limitaciones humanas [las conexiones también se deshacen] reconociendo que nuestro acceso a la realidad también es parcial. Por tanto, al apelar a la realidad sociomaterial, ésta no es homogénea, ni estable y tampoco abarcable, insistir en el contrario, sólo robustece el privilegio concedido al excepcionalismo humano y la captura representacional a través de la naturalización de los hechos, la socialización y la deconstrucción (Latour, 2007).

Considerar la materialidad [cuerpos, espacios, cosas, y, y, y] desde los flujos de vida [devenir], procesual, transformador y agencial, también es importante señalar que ésta se retrae. Esto tiene importantes repercusiones, tanto en el terreno de la propia ontología, como en el de la epistemología, pues además de plantear un desafío a las pretensiones cognitivas del realismo [jerárquico respecto a las capacidades humanas] para captar y describir con exactitud la materialidad, acentúa el carácter oculto (Mortón, 2020) que constituye el ser de las cosas<sup>71</sup>. Es que una conexión con la realidad sociomaterial exige una comprensión diferente de las relaciones, esto va más allá de la suposición de que la materia y los sujetos interactúan como si fueran entidades separadas que se

---

<sup>71</sup> Considero que este es uno de los aspectos más relevantes que ofrece la *Ontología Orientada al Objeto* [OOO] en su crítica a las pretensiones de literalidad según la cual, todas las descripciones de la realidad existentes [incluidas las ciencias], son incapaces de ofrecer una representación exacta o directa de un objeto. Al mismo tiempo, pone sobre la mesa una discusión sobre los límites de la percepción humana y la sensación de control sobre el mundo [sociomaterial], una oportunidad para [re]evaluar las formas en que concebimos la agencia y las cuestiones relativas a la producción de conocimiento, la epistemología, las fuentes de la cognición y las facultades humanas y no-humanas.

encuentran. Tampoco se trata, simplemente, de considerar a la materia como determinante, ni mucho menos, insistir en nuevos esencialismos que reafirmen la intención y la exclusividad de la agencia humana (Latour, 2008). Uno de los retos al asumir la complejidad de la realidad sociomaterial es atender los enredos, a saber, los entrelazamientos que señalan nuestras relaciones, atendiendo así, “las interconexiones<sup>72</sup> de todos los fenómenos en los que la materia es indeterminada, en constante formación y reforma” (Springgay y Truman, 2018, p. 6). Asimismo, implica aceptar la diferencia y la incertidumbre, considerando que “siempre surgen nuevas posibilidades y modelos imprevisibles” (Fenwick, et.al., 2015, p. 124) desde donde emergen nuevas tramas.

De lo anterior, la pluralidad de enfoques del Nuevo Materialismo [aunque no todas adhieren explícitamente a dicha etiqueta], comparten la preocupación por el papel performativo de los materiales en la co-constitución de la vida social, a la vez, una apreciación de la vivacidad y agencia de la materia, es decir, la comprensión de que los materiales pueden actuar independientemente de las acciones humanas e influir en los fenómenos del mundo. En un nivel más complejo, los nuevos materialismos vuelven sobre las relaciones que emergen a través de una variedad de prácticas material-discursivas. Sin embargo, esto no se limita a los signos y la significación<sup>73</sup>, sino que alude al reconocimiento de la realidad sociomaterial enfatizando en las formas en que la subjetividad emerge de flujos intensos y ensamblajes entre cuerpos que se afectan (Springgay y Truman, 2018). Atendiendo así, la existencia de fuerzas de diversas entidades del mundo material, incluso aquellas intangibles, etéreas y de orígenes indeterminados.

En los términos de Jorge y Zalazar (2022), “asistimos a una especie de redescubrimiento de la materia, reconceptualizando algo que siempre ha estado allí pero que no ha sido pensado a causa de la carencia de conceptos, la ausencia de modos de percibir o atender al entorno material” (p. 15). Aun así, dudo que se deba a una carencia

---

<sup>72</sup> Para Karen Barad la materia y el significado no preexisten como entidades individuales, más bien, corresponden a fenómenos de una “constitución mutua de agencias enredadas” (Barad, 2007, p. 33). Más concretamente, no alude a la interacción, sino a “la inseparabilidad ontológica de componentes agencialmente intraactivos” (Barad, 2003, p. 815). Su postura sitúa cómo la materia *intra-actúa* [junto a otros tipos de cosas y fuerzas de las que formamos parte] no desde la exclusividad de las habilidades o agencias humanas sobre la materia.

<sup>73</sup> Es igualmente importante señalar el hecho de que en esta llamada a atender de forma crítica la materia no implica su independencia de los contextos sociales y las condiciones culturales, reconociendo el lugar del significado en las relaciones material-discursivas. Parece que el [re]giro *material* está lejos de afirmar que las teorías postestructuralistas deban ser concebidas como erróneas o inadecuadas cuando abordaron muy claramente las cuestiones ontológicas y lo material hace más de medio siglo (St. Pierre, 2019). Ciertamente, los *Nuevos Materialismos* no defienden que éstos desarrollos críticos deban ser desechados o ignorados, más bien, es recurrente que vuelvan a la obra de algunos filósofos postestructuralistas [Butler, Deleuze, Derrida, Foucault, Guattari] al mismo tiempo que hacen un llamamiento a prestar más atención a los procesos y estructuras materiales que coexisten con lo semiótico [o lo discursivo] y hacen posible el significado-material. Así, en lugar de ser inerte y pasiva, la materia se considera implicada activamente en la producción de significado, por tanto, se reconoce su continuo dinamismo. Sin duda, no se puede obviar la existencia de cierta concordancia con los supuestos del *giro lingüístico*, sin embargo, las aperturas del *giro material* prestan mayor atención a la materia sospechando de los abordajes centrados en el lenguaje, las interacciones sociales y los enfoques constructivistas que han dominado las formulaciones discursivas (Jorge y Zalazar, 2022).



de conceptos, sino más bien a dificultad que ha conllevado impugnar los paradigmas empírico analíticos noroccidentales dominantes. No obstante, y haciendo frente al proyecto científico [neo]positivista/[neo]liberal/[neo]colonial, es importante atender las interrogantes instaladas por una amplia variedad de campos [emergentes] de conocimiento [y las exploraciones realizadas en los límites y umbrales transdisciplinares] como el trabajo de los ecofeminismos, los estudios del paisaje, la arqueología simétrica, los estudios decoloniales, y, y, y que cuestionan la idea de que el mundo esté compuesto por individuos y cosas con propiedades atribuibles indistintamente e inscritos en realidades separadas. Pero, tampoco hay que ignorar los saberes-conocimientos indígenas de la agencia no-humana, hacerlo sería “una contradicción performativa con el énfasis en la ética y la política de la investigación social reivindicada como promesa de la nueva filosofía materialista” (Rosiek, Snyder, y Pratt, 2019, p. 332). De ahí la importancia de situar y “tomar en serio” las cosmologías, ontologías indígenas y racializadas “absteniéndose de actualizar las posibles expresiones del pensamiento ajeno y decidirse a mantenerlas como posibilidades” (Viveiros de Castro, 2011, p. 137) para abrir nuestros entendimientos y no dejar de pensar-con la materia.

Estos alcances onto-epistemológicos socavan radicalmente la trayectoria subjetiva/objetiva, desestabilizando los límites y las fronteras que plantean las estrictas dicotomías del pensamiento humanista/colonial [cartesiano], a la vez, que permiten situarnos en ecologías sociomateriales más amplias. Una forma de [re]orientarnos desde las materialidades actuadas [no tan sólo la de nuestros cuerpos], reconociendo así, cómo diferentes relaciones sociomateriales habilitan y constriñen nuestras subjetividades. Un llamado de atención sobre nuestra responsabilidad ética, la sostenibilidad y la solidaridad trans-especie e intergeneracional extendidas más allá de los dominios puramente humanos (Braidotti, 2020).

La materia que nos rodea pone de manifiesto que los humanos no existimos sólo entre nosotros, sino en relación a un rico mundo de materiales (Ingold, 2013). Por lo mismo, no hay ninguna relación social como tal desprovista de materia, sino que todas nuestras relaciones están ~~mediadas~~ enredadas con diferentes materiales [heterogéneos y múltiples] que hacen de las relaciones lo que son. Una inquietud acogida por la investigación social y educativa que, más recientemente, se ha abierto camino a indagaciones procesuales y postcualitativas que interrogan cómo la práctica educativa se ve afectada por la materia (Revelles y Sancho, 2020), desafiando así, los campos académicos hegemónicos, normativos y disciplinares. Por lo mismo, reconocer la materialidad como parte co-constitutiva de la vida social en la trama universidad, transparenta la heterogeneidad [y multiplicidad] de los flujos y el devenir. Un mundo [sociomaterial] que también es inconmensurable, que puede escapar al dominio [cognitivo] de la exclusividad humana [antropocéntrica], pero también un llamamiento a cuestionar nuestra comprensión de aquello que nombramos realidad (Rosiek, 2018).

## Por un sentido de correspondencia

Los teóricos del giro material señalan que la vida contemporánea se está caracterizando, cada vez más, por relaciones postsociales, vínculos contruidos entre los seres humanos y no-humanos (Schraube y Sørensen, 2013). Animales, plantas, artefactos, elementos inanimados y otras tantas cosas imperceptibles [átomos, moléculas, exoplanetas, virus, la microbiota intestinal, y, y, y.] que son parte co-constitutiva de un entramado sociomaterial, relaciones que pueden resultar evidentes y notorias, más otras menos evidentes hasta imperceptibles. Aunque se tiende a dar prioridad a grandes asuntos en menoscabo de aspectos más mundanos, pareciera que las cuestiones más apremiantes están delante nuestro, incrustadas en las relaciones cotidianas y aparentemente triviales [en la ciudad, la universidad, el hogar, el trabajo, el ocio...]. Y es que la experiencia [encarnada] humana está inmersa en un mundo mayoritariamente no-humano, ahí donde los despliegues relacionales aluden a encuentros culturales, sociales, naturales, sensuales, espirituales, patrimoniales [por mencionar los más citados].

Cada vez que se menciona la relación entre humanos y no-humanos [tanto en el debate público como en el académico], es recurrente la referencia a los estilos de vida [contemporáneos] sucumbidos por apegos efímeros y superficiales con los bienes de consumo y las infraestructuras de dependencia [alimentos, medicinas, coches, teléfonos móviles, entre otros] (Bauman, 2001). Si bien los humanos somos responsables de la creación de objetos, tampoco es menos cierto que estas creaciones vuelven a nosotros en forma de nuevas cosas y eventos. Podríamos hacer una lista de los no-humanos que tienen un rol importante [inclusive vital] en nuestras tramas sociomateriales cotidianas, por ejemplo, la universidad. Aquí el repertorio no se restringiría, exclusivamente, las aulas, las bibliotecas, las mesas, las sillas, los libros, las iluminarias, los paneles informativos, el alcantarillado, la calefacción, los ordenadores y la lista puede continuar... Por lo mismo, cabe preguntarse ¿cuántas otras entidades no-humanas pasan desapercibidas o, apelando al léxico harmaniano, se retraen y, aun así, son parte de los enredos relacionales que constituye las dinámicas de la vida cotidiana [y de la investigación] en la trama universidad?

No obstante, remitir a las relaciones con los no-humanos debe realizarse con cautela y precaución si no se pretende seguir insistiendo en la reificación de la división dualista naturaleza/cultura, una dicotomía que ha sido el fundamento de afirmaciones universalizantes y antropocentristas que no han promovido la reproducción de formas [neo]positivistas/[neo]coloniales/[neo]liberales de conocer, subordinando también otras ontologías (Sundberg, Dempsey, y Rojas, 2020). Al respecto, no cabe duda que la distinción entre lo humano y lo no-humano sugiere una separación claramente definida. Una afirmación ha sido sostenida y defendida por el racionalismo calculador e instrumental que rechaza la idea de que los no-humanos actúen por derecho propio, alegando que no son agentes con intención ni voluntad, quedando así, marginados de las dinámicas relacionales.

Como se da cuenta en el apartado anterior, las teorías sociales deterministas [los materialismos; histórico y cultural] desarrolladas en el siglo XX que, habiendo acogido los mandatos positivistas de la ciencia empírica, se preocuparon de promover la conceptualización de la agencia no tan sólo como un término analítico válido, sino también como un valor humano que había que defender. No obstante, hacia las últimas décadas del s. XX, la expansión de las disciplinas sociales [influenciadas por el postestructuralismo] movilizaron prácticas intelectuales comprometidas con la “contextualidad radical, el construccionismo y una política de asumir las posibilidades de la transformación social” (Grossberg, 2009, p. 13) movilizando el proyecto de los Estudios Culturales. Un esfuerzo por explorar cómo se producen, despliegan y funcionan las prácticas culturales en la vida cotidiana humana y las formaciones sociales, abordajes que fueron abriendo camino al desarrollo de los Estudios de Cultura Material y la Cultura Visual. Estas extensiones del giro cultural fueron influyendo, progresivamente, en la atención de los objetos [no tan sólo artísticos] y la cultura de la percepción [no necesariamente patrimonial] de las élites y aquellas interacciones cotidianas populares más marginadas. Una consideración de las visualidades [y materialidades] como testimonio empírico para desarrollar análisis sociales intersubjetivos. Unas inquietudes que devinieron en el hilo conductor que comenzó a conectar diferentes disciplinas, a la vez, que fue abriendo paso a la posibilidad de ampliar las investigaciones que buscaban explorar la identidad social y los sistemas que construyen a los materiales [incluidas las imágenes] de valor, significado y sentido.

Abordajes que, progresivamente, comenzaron a situar la cuestión de si las cosas hacen algo más allá de los cambiantes y controvertidos significados que se construyen sobre ellas a través de la agencia humana. Una preocupación que derivó en la interpretación que hace hincapié en el modo en que las cosas se mercantilizan [vida social de las cosas] Appadurai (1991) y, por otra, la que examina los procesos por los que se les dota de personalidad [atribuible al impacto en los individuos y colectivos]. Si bien, para la tradición humanista, el concepto de agencia se vincula a las nociones de intencionalidad, racionalidad y voz; concretamente, ligadas a formas restringidas de subjetividad y poder. No obstante, el giro agentivo comenzó a desarrollar una noción de agencia ampliada atendiendo una diversidad de elementos heterogéneos no-humanos con los que compartimos y co-constituimos nuestro mundo considerando, incluso, cómo éstos pueden actuar de vuelta (Hoskins, 2006). Desde la diversidad de estos cuestionamientos, la agencia ya no se circunscribiría únicamente a los humanos, sino como una capacidad atribuible a los no-humanos que actúan como mediadores socioculturales. Un planteamiento que incluiría a espíritus, imageniería religiosa, máquinas, monumentos, y, y, y, incluyendo también, entidades colectivas como antepasados, sociedades, corporaciones, grupos sociales, entre otros.

Ciertamente, los no-humanos no hablan ni escriben; no hacen arte ni cuentan historias. Esas acciones descansan en un conjunto de capacidades [cognición, inteligencia, pensamiento, lenguaje, subjetividad autoconsciente, creatividad] que son sinónimo de lo

que constituye lo humano. Sin embargo, cuando se sitúa la agencia<sup>74</sup> de lo no-humano no se está invocando un esfuerzo abstracto que extiende la subjetividad a las cosas, sino más bien se intenta disolver [y tensionar] el clásico binomio sujeto/objeto que hace que nosotros [los sujetos-humanos] estemos en un plano superior.

Para Bryant (2022), la racionalidad ha propiciado una lógica del dominio inscrita en el relato de la existencia de un otro paciente. En su exposición “el agente es el lado de la actividad, mientras que el paciente es el lado de la pasividad. El agente es la sede de la acción, mientras que el paciente es el receptor de la misma” (p. 74). Desde esta lectura, la capacidad de acción se limitaría únicamente al ámbito de los seres vivos (Kohn, 2021); una agencia gradual que iría desde las bacterias hasta nosotros. Aquí, los humanos, nos encontraríamos en la cúspide de la capacidad de acción al poseer el grado más alto de agencia por la autonomía que nos concede la razón. Para socavar éstas actitudes y prácticas de dominación, control, consumo y explotación propias de los prejuicios racionalistas, implica comprometernos con el reconocimiento y la superación de la dicotomía sujeto/objeto, disolviendo así, la lógica binaria entre el sujeto [concedor/consciente] con agencia individualizada, autónoma y autodeterminada y un colectivo [no-humano] supuestamente discreto, pasivo y paciente más amplio. No obstante, como se pregunta Hoskins (2006):

¿La capacidad de actuar implica individualidad y carácter distintivo? ¿Puede aplicarse también a clases relativamente genéricas de objetos? ¿Puede disolverse y descentrarse la capacidad de acción de los objetos o, la noción de capacidad de acción, implica por sí misma un poder idiosincrásico para cambiar el mundo? (p. 74)

Para superar estas inquietudes parece coherente atender el llamamiento que realiza Bennett (2010) de ver la agencia como algo distribuido. Desde su planteamiento, ninguna entidad, cosa, objeto, virus, y, y, y actuaría solo, sino siempre como parte de

---

<sup>74</sup> Por otra parte, inscribir la agencia, exclusivamente, en la crítica sobre la distinción sujeto/objeto y remplazar la subjetividad con la idea de una simetría generalizada [entre humanos y no-humanos], no hace más que coartar el dinamismo de la interconexión relacional entre distintas entidades del mundo, aplanando así, los distintos grados de saber-poder que no cesan de manifestarse (Braidotti, 2020). En este sentido, es cuestión de atender lo que nos rodea y observar como diversos no-humanos [y también humanos] siguen siendo considerados recursos, extensivos e intensivos, que pueden ser mercantilizados, objetivados e instrumentalizados. Aunque la objetivación sea interpelada, e incluso desaparezca de la conciencia, puede ocultarse en otros hábitos y prácticas circunscritas en el saber-poder que no hacen más que perpetuar las lógicas de explotación [neocolonial]. Aquí, las crisis ecológicas contemporáneas han sido el detonante del creciente compromiso académico y activista respecto al destino compartido en un mundo más-que-humano. No obstante, esto también ha propiciado la emergencia de nuevas formas de propiedad que se pueden valorizar, bancaizar y comerciar. Por ejemplo, la apropiación de procesos biológicos [la donación compensada de células madre y los vientres de alquiler] por parte de la industria biomédica han movilizado una economía global desde el trabajo reproductivo (Rekret, 2016). Es que no basta sólo con afirmar la violencia epistémica de todas las objetivaciones, pues se corre el riesgo de oscurecer las lógicas y asimetrías de poder que siguen [re]produciéndose y perpetuándose. Esto implica un compromiso afirmativo (Braidotti, 2015) para no desestimar las condiciones por las que la objetivación se sigue ocultando, sino también atender cómo en la propia objetividad se encuentra la base del racismo, el sexismo, y otras prácticas calculadoras, instrumentales y [neo]coloniales.

ensamblajes [discretos] de elementos heterogéneos. Sin embargo, sobre este mismo trazado, se levanta una crítica dirigida al giro posthumano [tanto a las ontologías orientadas al objeto como a los nuevos materialismos] respecto a la extensión de la agencia a los no-humanos, ubicándolos en un plano de igualdad [simetría] con los seres humanos. Como señalan Cudworth y Hobden (2015):

[...] tienen muy claro que las cáscaras y las latas de cerdo y judías no pueden hablar como lo hacemos los humanos, pero nos desafía a imaginar lo que podrían decir. Sin embargo, se han hecho fuertes críticas a esta posición de agencia distribuida. Si nosotros, los humanos, somos simplemente otro nodo en la red relacional de la materia viva, entonces ¿cómo se puede considerar que actuamos en y sobre el mundo, en particular, en la búsqueda de proyectos humanos de emancipación? (p. 135)

Tomando en cuenta esta crítica que reivindica “la especificidad única de la agencia humana y las capacidades transformadoras de nuestra especie” (Cudworth y Hobden, 2015, p. 135), tiene sentido la idea que concibe la agencia como en sí-misma ecológica, no obstante, como bien plantea Puar (2012) “la agencia, tal y como se ha utilizado históricamente, se refiere a las capacidades del sujeto humanista liberal, una conceptualización antropocéntrica” (p. 64) del movimiento intencional. Por lo mismo, la negativa a reconocer “la naturaleza distribuida de la agencia, es porque las cosas [en las que nos basamos para actuar] son a menudo tan fiables que pasan a un segundo plano y parece que somos nosotros los únicos que actuamos” (Bryant, 2022, p. 75). De hecho, como señala Viveiros de Castro (2013), el Perspectivismo Amerindio da cuenta que “el tema mítico de la separación entre humanos y no-humanos, esto es, entre ‘cultura’ y ‘naturaleza’, para usar la jerga consagrada, no significaba, en el caso indígena, lo mismo que en nuestra mitología evolucionista” (p. 17). Un replanteamiento ontológico que permite situar un “continuum ‘multinatural’ a través de las especies, todas las cuales participan de una idea de la humanidad distribuida. Esto significa que se las considera como dotadas de alma” (Braidotti, 2020, p. 14), a la vez, un cuestionamiento a la existencia de un único mundo y las diversas representaciones sobre él.

Ciertamente, las prácticas adscritas a un humanismo residual siguen actuando sobre la existencia de “otros que son naturalizados y depreciados, cuya existencia ha sido arrojada fuera del ámbito del pensamiento antropocéntrico y confinada dentro de la vida no-humana” (Braidotti y Hlavajova, 2018, p. 2). Por lo mismo, el ecologismo [desde una postura posthumanista] insta a “imaginar derechos medioambientales, derechos a la migración, derechos al silencio, derechos a experimentar el tiempo de forma diferente” (Gissen, 2017, p. 74). Esto no significa marginar al sujeto y despojar a los humanos de derechos ni de intencionalidad, tampoco se trata de negar la existencia de las diferencias existentes de los humanos y los no-humanos. Por lo mismo, la intencionalidad y el

propósito<sup>75</sup> no debería privilegiarse a la hora de conceptualizar la acción y, por tanto, la agencia. Una invitación a cuestionar y [re]pensar las formas en que se ha articulado el privilegio concedido a la cognición cuando se [re]conocen los efectos y afectos agentivos<sup>76</sup> (Silla, 2013). En este sentido, no se trata de pensar en la acción humana como la medida de todas las cosas, tampoco de des-humanizar la acción para poder explicar la agencia. Al respecto, los términos “agente” y “actante” se han utilizado con frecuencia en la investigación tecnocientífica para dar cuenta de la naturaleza activa de una entidad [humana y no-humana] como capacidad para ejercer poder y producir efectos. Para la Teoría del Actor-red [TAR] un agente es cualquier entidad que genera un efecto de relación o tiene algún valor de significación como fuente de agencia material-discursiva (Tirado y Domènech, 2005). De este modo, las capacidades de los no-humanos son vistas como una condición para la acción cuando una entidad ejerce alguna modificación [o diferencia] en el transcurso mismo de la acción; un proceso efímero en el que un agente está en conexión con otra entidad (Sayes, 2014).

De lo anterior, un actante<sup>77</sup> aporta [necesariamente] algo a una cadena de interacciones [o asociaciones] actuando como mediador. Este último no es el sustituto de un actor humano o una entidad meramente simbólica; el actante [en tanto mediador] estaría continuamente modificando las relaciones entre actores. Así, insertado en una red sociomaterial determinada, el actante estaría dotado de un conjunto de competencias que se estructuran alrededor de la misma red de la que forma parte movilizándolo la acción

---

<sup>75</sup> Tanto intencionalidad como propósito “tienen un sonido antropomorfizante, quizás más que el término agencia” (Rosiek, 2018, p. 641), pero para [re]conocer las fuerzas vivas que son parte del devenir-con en nuestro mundo más-que-humano, parece necesario [re]pensar nuestras capacidades al margen de la trascendencia y el excepcionalismo humano occidental. Por ejemplo, considerando el propósito y la intención, no desde la lógica del conocedor/consciente y las metas expresadas lingüísticamente, sino como una actividad ordenadora [no un orden normativo estrechamente prescrito] que emerge, fluye y se organiza en y para su entorno. Es que “el propósito de la semilla no es producir un árbol específico con ciertas ramas aquí, ciertas raíces allá” (Rosiek, 2018, p. 641). Es que no se puede desconocer que las ciencias sociales parecen “guiarse por la presuposición de que cuantas menos intencionalidades se le atribuyan al objeto, más se lo conoce [...] O sea, cuanto yo más desanimizo el mundo, más lo conozco. Conocer es desanimizar, retirar subjetividad del mundo e, idealmente, hasta de uno mismo” (Viveiros de Castro, 2013, pp. 25-26). Y, aunque la intencional y el propósito puedan considerarse nociones deliberadamente relativas, interrogar sus proclividades trascendentes, posibilita situar un sentido mucho más mundano [y material] de lo que significa actuar, intervenir y producir efectos [y afectos], a veces imprevisibles, en una trama viva de relacionalidad y correspondencia más-que-humana.

<sup>76</sup> Pensando en la vitalidad de la materia y el socavamiento que inscribe el uso de la “agencia como algo que puede concederse a ciertas formas de materia” (Puar, 2012, p. 64), resulta interesante considerar que habemos personas que hablamos a las cosas como si fueran seres sensibles. El despliegue de una forma de relacionalidad animista donde se llega a manifestar un sentir de responsabilidad hacia las cosas, incluso, la motivación de un impulso de protección y cuidado que busca prolongar su vida (Bohlin, 2020). Un cuidado que se complejiza a la hora de atender los intentos por equilibrar los derechos de las cosas y el de las personas. Por ejemplo, muchos gobiernos e instituciones noroccidentales no escatiman recursos y ofertas para resguardar y proteger objetos [considerados patrimoniales] expuestos a los peligros de la violencia terrorista, a la vez que cierran sus fronteras a los grupos humanos que huyen de los mismos escenarios (Gissen, 2017).

<sup>77</sup> El concepto de *actante* que desarrolla la TAR es recogido del semiótico Algirdas Greimas, quien sintetiza la idea de que el actante articula los enunciados básicos de las funciones, es decir, sujeto, objeto y predicado (Latour, 2008).

(Sayes, 2014; Tirado y Domènech, 2005). En este planteamiento, “los objetos deben entenderse, ante todo, como actores que muestran su realidad más íntima en su modo de expresión, en su ejecutarse o ponerse en acto y en el marco de un conjunto de interacciones que producen diversos lazos y consecuencias derivados de ellos” [de ahí que la TAR adopte estrategias como seguir la red de conexiones entre sus actores] (Latour 2008, p. 107). Aquí, el concepto de agencia adquiere una nueva connotación; la acción deja de ser exclusivamente humana.

Mientras la TAR sugiere que la agencia es constitutiva de los actos de mediación que implican, mutuamente, a humanos y no-humanos, la Ontología Orientada al Objeto [OOO] plantea la autonomía del objeto, considerándolos en independencia al sujeto, ni en relación a otros objetos, de ahí su crítica a la TAR que concibe los objetos como entidades dependientes, en concreto, respecto a su capacidad para realizar acciones, incidir o causar efectos sobre otros. En otra vereda, los Nuevos Materialismos “no plantean ninguna división entre lenguaje y materia: la biología está mediada culturalmente tanto como la cultura está construida materialmente” (Ferrando, 2019, p. 159). Un giro que hace hincapié en el vitalismo de los objetos y su fuerte materialidad, destacando su capacidad de actuar independientemente de nuestra voluntad [humana], siendo capaces de influir en diversos y emergentes eventos sociomateriales (Cole y Frost, 2010). En un examen situado, el Feminismo Orientado al Objeto plantea que las cosas pueden ser vistas como agentes [también políticos] texturizados, más que como objetos imparciales que pueden ser manipulados e instrumentalizados voluntaria y fácilmente (Behar, 2016).

Si bien es justo decir que las diferencias entre estas diversas fugas teóricas son tan importantes como sus similitudes, pensar con sus teorizaciones es una forma de ampliar nuestra comprensión de una realidad [socio]materialmente sustantiva, donde la agencia [inclusive la de una investigación], no se inscribiría en la exclusividad de la actividad humana. En esta línea, las preocupaciones de los perspectivismos posthumanistas, plantean el desafío de ir más allá del pensamiento binario humano/no-humano (Ferrando, 2019) pero, sin dejar de atender las formas en que la domesticación y el dominio continúan siendo cuestiones inherentes al pensamiento dualista. Por lo mismo, es necesario instalar un diálogo ético y comprometido con otras ontologías para posibilitar y expandir nuevas potencialidades a la hora de [re]enhebrar una [re]orientación radical [también una capacidad de respuesta] para [re]pensar nuestro lugar [responsabilidad y compromiso] en los entramados sociomateriales más-que-humanos de los que somos parte. Por lo mismo, seguir aferrándose al relato de la agencia como un valor [exclusivamente humano] que se debe defender y perpetuar, no hace más que acentuar desconfianzas mal fundadas que ven la agencia como un despojo de nuestras cualidades y diferencias. De ahí la importancia de atender y pensar con [y aprender de] epistemologías otras, cosmologías indígenas y sus “complejos sistemas de conocimiento en los que los animales, las plantas y los espíritus se entienden como seres que participan en las prácticas cotidianas que dan vida a los mundos” (Sundberg, 2014 p. 35).

Como sostiene Barad (2007), la agencia no es humana, es una cualidad inherente a toda la materia. Concebir esta dimensión ético-onto-epistemológica [y también política] no sólo hace visible la agencia de los no-humanos, sino que también propicia el [re]conocimiento de la incompletud humana [sus límites] para desarrollar una sensibilidad otra y una capacidad de respuesta afirmativa que tome distancia del universalismo y el excepcionalismo humanista (Braidotti, 2015). Por lo mismo, desplazar nuestra atención hacia la agencia de los no-humanos, “desvela la heterogeneidad de los actores del conocimiento” (Hernández-Hernández, 2013a, p. 27-28), a la vez que nos permite ir más allá de los hábitos de la representación humanista y las restricciones del antropocentrismo. Es que no se trata, simplemente, de [re]afirmar la capacidad de acción de una serie de entidades no-humanas, sino corresponder con una diversidad de entidades diferenciales y relacionales (Braidotti, 2020), intentando así, desestabilizar las presunciones [neo]coloniales, [neo]positivistas y [neo]liberales que inciden en nuestras formas de ser-saber-hacer, vivir y pedagogizar (Walsh, 2017).

Ciertamente, considerarse una entidad más enredada a distintas y discretas tramas sociomateriales [junto a una diversidad de agentes diferentes] es una provocación productiva que no sólo nos insta a una mayor conciencia de las ecologías relacionales, sino que posibilita situar un *sentido de correspondencia*, respeto y responsabilidad como “relaciones de confianza en contraposición a las relaciones de dominio” (Bohlin, 2020, p. 109). Tomando el ejemplo de Bryant (2022) “caminar es ecológico y está distribuido. No caminamos sobre la tierra, sino con la tierra, en la medida en que caminar es posible no sólo por nuestros cuerpos y nuestra voluntad, sino por las características gravitacionales de nuestro planeta” (p. 75). Una implicación cercana y corporal con-las-cosas que permite [re]conocer cómo estas actúan con nosotros [y nosotros con ellas] permitiendo asimilar su presencia y su ser-con en el espacio-tiempo. Como señala Escobar (2017) ahí donde;

[..] todo se constituye profundamente en relación con todo— es el gran correlato de la autonomía y la comunalidad. Así puede verse en muchas cosmovisiones de los pueblos tales como la filosofía africana del *Muntu* o las concepciones de la Madre Tierra como la *Pachamama*, *Ñuke Mapu* o *Uma Kiwe*, entre muchas otras. (p. 68)

Desarrollar un intercambio generativo con otras ontoepistemologías y cosmologías posibilita [re]situar el sentido de agencia en las tramas sociomateriales, una [re]visión del ser humano situado [al igual que otras entidades] dentro de flujos materiales y expuesto a devenires inciertos con [y siendo parte de] un mundo más-que-humano, vivo y agencial. Es que el devenir posibilita la atención sobre las relaciones entre las cosas, a saber, cómo se influyen y se alteran unas a otras de manera que abren y cierran continuamente nuevas posibilidades, la inmanencia, la creatividad y el ensamblaje (Braidotti 2015) para [re]conocer cómo determinadas fuerzas de la realidad sociomaterial dan lugar a diferentes formas de ser-conocer, atribuyendo así, “el máximo de intencionalidad a lo que se está conociendo” (Viveiros de Castro, 2013, p. 26).



Enredos entre humanos y no-humanos que siguen sus propias trayectorias<sup>78</sup> e invitan a atender las formas de estar-con desde la proximidad física e intimidad en forma de compromiso y sintonía corporal, sensorial y afectiva (Bohlin, 2020). Sin embargo, la noción de no-humano, no hace justicia a las múltiples existencias [incluso las retraídas] que intenta incluir. Como explica Massumi (2002) “no tiene sentido interrogar la relación de lo humano con los no-humanos si lo no-humano es sólo una estructura de la cultura humana, o la inercia” (p. 39). Es que lo no-humano expone una amplitud de entidades y elementos heterogéneos con muy poco en común, salvo la tendencia del racionalismo instrumental de excluirlos de la categoría de sujeto, incluso, excluirlos de la humanidad. Por lo mismo, cabe advertir, que la noción de no-humano pareciera intentar encajar en una única condición conceptual no sólo a los animales, sino también a las plantas, microorganismos, virus, objetos y, y, y otros tipos de cosas menos clasificables [héroes mitológicos, cyborg, extraterrestres, títeres, freaks, epifanías, y, y, y]. Una cuestión que se complejiza aún más si atendemos el perspectivismo no-occidental donde existe una “variedad pluriforme de definiciones para lo humano, [como para los no-humanos] en múltiples localizaciones encarnadas y, por lo tanto, se entrecruzan con la tradición occidental, pero a la vez, la desafía” (Braidotti, 2020, p. 58).

Para los alcances que definen el posicionamiento [en movimiento] de esta investigación, me parece pertinente “cierta” especificidad a la hora de aludir a los no-humanos [con los que he intentado corresponder], en concreto, con determinados objetos y cosas. Si bien es cierto que los encuentros [y relaciones] con cosas y objetos [en la investigación] pueden resultar muy mundanos, es difícil no dar estas relaciones por sentadas, sobre todo cuando estamos tan acostumbrado a ser nosotros quienes otorgamos sentido, uso y valor a la materialidad que nos rodea. Sin duda, apreciaciones que tampoco son estables, sino que están en constante transformación, [significados y re-significados] por la relación que tenemos con las cosas.

De hecho, es muy recurrente leer estudios que, aludiendo a la noción de entorno [el aula, el laboratorio, el taller, el paisaje, el museo, la sala de exposición, el auditorio, y, y, y.], asumen sin ninguna consideración la presencia paciente (Bryant, 2022) de objetos como depósitos de significado, anulando así, las agencias co-constitutivas de los ensamblajes sociomateriales. Si bien, el giro agentivo ha expandido el campo de estudio de la cultura materia, el patrimonio, las artes, la arqueología y los estudios sociotécnicos<sup>79</sup>,

---

<sup>78</sup> Para Rosiek (2018) la trayectoria, un concepto de la física clásica, “implica un movimiento inercial, un movimiento que no cambia a menos que actúe una fuerza exterior”, plateando así, que es lo más opuesto a la agencia, señalando cómo “nuestro lenguaje puede devolvernos a las concepciones humanistas del conocimiento como posesión de un sujeto espectador y de los objetos de investigación como pasivos” (p.640). Si bien su crítica va dirigida al *Realismo Agencial*, es importante atender el trasfondo de su advertencia al asumir los riesgos que descansan en el lenguaje [humano]. No obstante, Rosiek parece olvidar que, en las trayectorias, indisolublemente hay cabida a devenires imprevistos, pero también [como en esta investigación] se puede situar un modo de [entre]tejer relaciones (Hernández-Hernández, 2020).

<sup>79</sup> Menciono estos abordajes disciplinares porque en ellos he encontrado un desarrollo teórico [occidental] respecto a la agencia de los objetos y las cosas, pero seguramente existen otras líneas de fuga que desconozco.

también ha instalado en el debate académico las preocupaciones respecto a la agencia de las cosas tomando distancia de las teorías hegemónicas antimaterialistas y socio-constructivistas que validan la justificación de las negociaciones de significados [socialmente] constituidos (Olsen, 2010). Enfoques herederos de la tradición cartesiana que niegan la agencia de los objetos y cosas localizándolas, direccionalmente, en la capacidad de devolver la acción, de actuar de regreso como efecto propio de la acción humana (Latour, 2008).

El cambio desde la pregunta ¿qué representan y simbolizan? a ¿qué hacen?, ha movilizado el desarrollo de estudios preocupados por la agencia ubicándola en el dinamismo del actante y las relaciones mediadas [transforman, transportan, transmiten] que provocan [los efectos que causan] o insistiendo en su funcionalidad [sistema abstracto de signos manipulables por el humano]. Pareciera que la noción de actante [extendida por la TAR] ha dejado de lado la riqueza oculta o quizás escondida de las cosas (Arribas, 2020) que sólo tienden a aparecer “como si fueran evidentes y estuvieran dadas, y nuestra única tarea, como investigadores, fuera simplemente averiguar lo que hacen” (Domínguez, 2016, p. 60).

De lo anterior, es igualmente importante preguntarnos ¿a qué alude esta suerte de semejanza que equipara cosas y objetos? De hecho, resulta difícil no considerar ambas nociones como sinónimos, pero es importante [re]orientar su referencia cuando, tanto los objetos como las cosas, existen por derecho propio en lugar de existir por o para otro agente [humano]<sup>80</sup>. De ahí que sea importante [re]conocer que objetos y cosas no están dados ni son evidentes, ni mucho menos ignorar sus flujos, fuerzas, fragilidades y temporales (Ingold, 2018b). Tampoco hay que olvidar que los objetos y las cosas se desgastan y cambian [se rompen, atrofian, mueven, desgastan, dilatan, y, y, y] y constantemente son remendados, readaptados y reutilizados, incluso, son “rutinariamente mal utilizados, mal reconocidos y desobedecidos” (Domínguez, 2016, p. 60). Por lo mismo, tomar en serio [el hecho aparentemente banal] de que los objetos y las cosas están constantemente fuera de lugar, posibilita una abertura a encuentros totalmente diferentes e inesperados, atendiendo así, la temporalidad, la fragilidad y el cuidado como elementos enredados en las tramas relacionales.

Hasta ahora he utilizado las nociones objeto y cosa imparcialmente, después de todo, objetos y cosas son términos que suelen utilizarse indistintamente<sup>81</sup>, sin embargo, me parece pertinente recoger la idea de que los objetos y las cosas son realidades materiales diferentes (Ingold, 2012). De hecho, ambos términos tienen diferencias importantes de connotación.

---

<sup>80</sup> Sin duda, un desafío es complejo. No se trata de establecer otra dicotomía, sin embargo, ésta misma inquietud ha transgredido las preocupaciones disciplinarias para la emergencia de nuevos ámbitos empíricos post-humanistas y ontologías relacionales [*Realismo Agencial, Nuevo Materialismo, Ontología Orientada al Objeto, Ontología Orientada al Objeto Feminista, Teoría de los Ensamblajes, Neoanimismos...*].

<sup>81</sup> En la literatura anglófona se utilizan indistintamente objeto, artefacto, materia o cosa, sin embargo, atenderé a objeto y cosa por ser las más recurrentes en el castellano.

Para la noción objeto [del lat. *obiectus*] la RAE ofrece nueve acepciones, aquí sitúo dos:

1. *m.* Todo lo que puede ser materia de conocimiento o sensibilidad de parte del sujeto, incluso este mismo.
2. *m. Cosa.* Mientras la primera definición se relaciona con un medio o fin centrado en lo humano, la segunda deviene el objeto como cosa material.

La etimología del objeto dice mucho sobre cómo suele entenderse el término. Derivado del latín [*ob*] contra, ante y arrojar, el término designa algo presente, puesto o literalmente arrojado ante, contra o frente. Así, los objetos se conciben como fragmentos de materia [relativamente estables] que están o se colocan delante del sujeto. Aquí, la expresión “fragmentos” es reveladora en la medida que solemos pensar los objetos como esencias delimitadas, es decir, que tienen unos límites bastante claros [de ahí su existencia separada del sujeto]. Por ello, la filosofía [noroccidental] ha tenido en cuenta los objetos en relación a cómo se nos aparecen o muestran. Por lo mismo, cuando aludimos al concepto objeto estamos prescribiendo una categoría por la cual podemos acceder a todo objeto [independientemente si es o no, creación humana] mediante la comprensión de su esencia que determina su apariencia particular. En este proceso [de conocimiento] se asume el objeto-en-sí y el objeto de conocimiento. En términos de Bodei (2013), este acceso implica,

[...]una contraposición con todo cuanto le impide al sujeto su inmediata afirmación, con cuanto, precisamente, objeta sus pretensiones de dominio. Presupone una confrontación que concluye con una definitiva derrota del objeto, el cual, luego de esta derrota, se halla disponible para la posesión y la manipulación por el sujeto.<sup>82</sup> (p. 33)

Una preocupación que, recogida por la OOO, se expande en la afirmación que sugiere que sólo existen objetos, concibiendo a éstos como todas aquellas entidades unitarias que cuentan con una serie de cualidades específicas y que son autónomas respecto a cualquier otra y no se agotan en las acciones que realizan ni en las relaciones que establecen (Arribas, 2020), abogando así, por “un verdadero realismo metafísico de los objetos”

---

<sup>82</sup> Siguiendo con esta formulación [que reafirma las potestades humanas], Baudrillard (1969) señala que el objeto “es rico en funcionalidad y pobre en significación, se refiere a la actualidad y se agota en la cotidianidad” (p. 92). Según su planteamiento los objetos son utilizados [al servicio a su entorno doméstico y práctico] o poseídos [si se personalizan y son abstraídos fuera de sus funciones prácticas] por parte del sujeto. Para el mismo autor, “la coherencia del sistema funcional de los objetos proviene de que éstos [y sus diversos aspectos, colores, formas, y, y, y.] no tienen valor propio, sino una función universal de signos [...] un sistema abstracto de signos manipulables: la funcionalidad (Baudrillard, 1969, p. 73). Pareciera que hablar de objetos es evaluar la construcción sistemática de afirmaciones sobre lo que tiene ser, sustancia o materialidad. Un esfuerzo de la teoría occidental en situar los objetos en términos de acceso e inteligibilidad a partir de planteamientos de connotación más semiótica [también fenomenológica y postmodernista] insistiendo en la separación artificial entre sujeto, objeto y discurso (Latour, 2007).

(Harman, 2013, p. 10). Aquí, la aportación de la OOO es la inclusión de otras entidades que han sido dejadas fuera del campo de lo real por otras ontologías, sosteniendo que los objetos no son sólo las entidades físicas [o carnales], sino también aquellas que, aun teniendo una base material, no son completamente tangibles [asociaciones, cooperativas, ecosistemas, y, y, y], e incluso aquellas que son fabulosas o ficticias [personajes literarios, héroes mitológicos, y, y, y]. Morton (2020), en defensa de este realismo ontológico señala que los objetos “no son esencias que adornamos con accidentes de superficie, o de los cuales solo tenemos señales externas de su existencia, sino una ‘apertura’, una presencia ‘retirada’ de la que tenemos noticias gracias a sus apariencias y traducciones parciales” (p. 12). Así, plantea la existencia de hiperobjetos como aquellos ampliamente complejos, masivamente distribuidos y extensamente enredados [ondas de gravedad, el calentamiento global, el neoliberalismo, y, y, y].

La OOO<sup>83</sup> insiste en que los humanos estamos inscritos en la condición de objeto. Aquí, lo humano no es más que un objeto específico que supera las formas en que se presentan otros objetos y, por tanto, no hay cabida a una distinción ontológica. De este modo, cada objeto es independiente de cualquier otro y todos los objetos existen por igual, indistintamente de cualquier relación con lo humano (Arribas, 2020). Un “rechazo al dualismo cartesiano mente/cuerpo y una sensibilidad posantropocéntrica” (Ferrando,

---

<sup>83</sup> Harman (2013) es enfático en señalar que la [filosofía] *ontología orientada al objeto* se basa en dos ideas centrales, a saber, “todas las relaciones se dan en igualdad de condiciones: en contraste con esa obsesión de la filosofía por recalcar, disolver o redefinir la brecha entre lo humano y el mundo desde Kant” y que “en el mundo hay una vasta variedad de objetos apuntando en dirección a extraños vacíos particulares, alejándose del contacto mutuo pero, de cierto modo, conectando entre sí de manera indirecta o tangencial” (p. 13). De lo anterior, ofrece una crítica a la idea del conocimiento que ha gobernado la deriva filosófica desde Descartes. Según él, la operación fundamental de una cosa u objeto “consiste normalmente en reducirla a sus componentes [*undermining/subminación*] o bien explicar sus efectos sobre su entorno [*overmining/sobremiación*], o una combinación de ambas [*duomining/duominación*” (Harman, 2021, p.10). De lo anterior, su denuncia al socavamiento de los objetos también le conlleva a formular una crítica a lo que considera la incidencia reductiva de dos modelos de *materialismo* [filosófico]. El “materialismo de planta baja, pretende disolver todos los objetos en un sustrato profundo común, con el argumento de que los objetos son demasiado superficiales como para ser verdaderos” (Harman, 2013, p. 10). Una referencia al materialismo clásico y el realismo científico que privilegia la observación empírica y el análisis matemático [búsqueda de composiciones físico-químicas y patrones de movimiento] para dar cuenta de los objetos como entidades compuestas por partículas dinámicas en continua interacción (Arribas, 2020). El segundo materialismo de “primera planta, que identifica los objetos como inocentes ficciones situadas, de manera crédula, tras el acceso directo a las apariencias o las relaciones. En ésta, los objetos se describen como demasiado profundos para ser reales” (Harman, 2013, p. 10). Desde esta lógica, “toda la realidad procede de un mismo sustrato, una base o malla indeterminada y amorfa, siendo los objetos un producto derivado de ese algo pre-individual y más originario” (Arribas, 2020, p. 92). De esta crítica harmaniana al materialismo clásico, parece pertinente que reconozcamos el descuido [y desinterés] respecto a los “objetos cotidianos de tamaño medio” (Harman, 2013, p. 16). Una invitación a pensar con los objetos de forma extensiva más allá de la noción clásica que inscribe, en la sustancia, su verdadera existencia en el espacio-tiempo. Una apertura para atender, por ejemplo, los personajes de ficción literaria, superhéroes, sueños, el capitalismo, el paisaje y tantos otros objetos “inmateriales” desde un esfuerzo que combina “el alcance descriptivo de la fenomenología con la profundidad especulativa de la metafísica” (Wolfendale, 2018, p. 298).

2019, p. 163) del mundo [como una población pluralista de objetos] en la que nosotros [los humanos] no somos los objetos más privilegiados<sup>84</sup>.

La noción “cosa”, según la RAE, [Del lat. *causa* ‘causa, motivo’, ‘asunto, cuestión’] ofrece seis acepciones de las que recojo dos:

1. *f.* Lo que tiene entidad, ya sea corporal o espiritual, natural o artificial, concreta, abstracta o virtual.
2. *f.* Objeto inanimado, por oposición a ser viviente. De acuerdo a estas definiciones, la cosa en su nivel más elemental, puede ser enunciada como una cosa [cuerpo material, corpóreo, inanimado].

La etimología de la “cosa”, la localiza como un “equivalente conceptual del griego *pragma*, del latín *res* [...] palabras que nada tienen que ver con el objeto físico y ni siquiera con el uso corriente del alemán ‘Ding’ o del inglés ‘thing’ [...] todas ellas tienen un nexo imprescindible, no sólo con las personas, sino, con la dimensión colectiva de debatir y deliberar” (Bodei, 2013, p. 23). Esta noción, derivada de la palabra escandinava antigua *ting* y del término alto alemán antiguo *Ding*, la cosa refería, originalmente, a una reunión o asamblea judicial para deliberar sobre un asunto en discusión (Heidegger, 1994). En efecto, es adecuado pensar en una cosa como una reunión, un conjunto de diferentes tipos de elementos, fuerzas, relaciones y pliegues donde se reúnen las personas, pero también una cosa reúne a los seres humanos sobre sí-mismos. Según esta acepción la cosa es lo que, literalmente, reúne a una comunidad. Por ejemplo, los estudios de la cultura material, más que entender las cosas como reflejo o producto de la sociedad, las consideran como ejes fundamentales para entender la cultura y las relaciones [sociales]. Para Latour (2007) muchas de las “descripciones de cosas no tienen nada de cosa, son simplemente objetos que se confunden con cosas” (p. 138), abogando por la necesidad de una nueva descriptiva que circunscriba los límites de la definición materialista [en realidad idealista] de la existencia material.

No desarrollaré en extenso las trayectorias conceptuales y lingüísticas de ambas nociones, sin embargo, me gustaría dejar claro que estas derivas filológicas y filosóficas [noroccidentales] emergen del dualismo que separa lo natural de lo artificial. Aquí, las cosas pierden su genuino carácter natural y devienen en objetos. En otras palabras, el

---

<sup>84</sup> La OOO puede considerarse una deriva posthumanista que comparte cierta afinidad con los enfoques, *Vitalistas* y *Neo Materialistas* como el rechazo del dualismo cartesiano mente/cuerpo y una sensibilidad postantropocéntrica que se aleja de la metafísica de la sustancia (Wolfendale, 2018). En este sentido, la OOO propicia un “bienvenido respiro a las teorías de la subjetividad que muchas filósofas feministas señalan que dependen fundamentalmente de la lógica del falologocéntrica” (Behar, 2016, p. 5). No obstante, “la noción de lo humano en la OOO sigue basándose en el supuesto de un sujeto neutral” generalizado (Ferrando, 2019, p. 164). Asimismo, el distanciamiento con la pluralidad humana omite las contribuciones extendidas por los estudios de las diferencias, al respecto, comparto con Braidotti (2020) que el énfasis en el objeto [sobre el sujeto] parece marginar el pensamiento feminista, postcolonial, decolonial, indígena, ecológico, entre otros, desplegando así, una suerte de “indiferencia hacia los seres humanos y una falta de cuidados para con los mismos” (p. 70). De hecho, el carente diálogo con otras ontoepistemologías da cuenta de una desestimación patriarcal que corre el riesgo de precipitarse en un sesgo colonial con consecuencias racista y excluyentes (Rosiek, Snyder, y Pratt, 2019).

ambiente y las intenciones humanas son las que someten las cosas al estatus de objetos, por tanto, la manifestación plena de “la ontología de la racionalidad calculadora e instrumental de la distinción entre el agente y el paciente” (Bryant, 2022, p. 74). Una relación que considero está destinada a disolverse tarde o temprano si la “llamada de las cosas se toma en serio, es decir, si se toma como algo más que una figura retórica, algo más que una proyección de la voz sobre alguna cosa inanimada” (Bennett, 2012, p. 238). Es que las cosas [como fuerzas no-humanas] parecen modelar activamente nuestros cuerpos, por ejemplo, los textiles, más allá de sus cualidades formales, son cosas con las que se entablan relaciones diferentes dependiendo de las personas y sus comunidades. El caso de los tejidos mayas perpetuados por el Movimiento Nacional de Tejedoras *Ruchajixik ri qana’objäl* de Guatemala (Celigueta y Martínez, 2020, p. 243), constituyen algo más que objetos de identidad y diferenciación étnica. Si bien, a través de los tejidos<sup>85</sup> la comunidad ha reivindicado sus derechos culturales y políticos, con ellos también establecen una relación no sólo con un saber ancestral, sino con cosas están en el flujo de la vida (Silla, 2013).

Con el enredo de los textiles, no pretendo instalar una generalización esencialista, sino ir más allá del relato respecto a cómo ciertas cosas son extraídas de su contexto de producción [simbólica] para ser analizadas, únicamente, en su dimensión objetual [objeto-suvenir, objeto-textil, objeto-vestuario, objeto-etnológico, objeto-artístico, objeto-artesanía, y, y, y.]. Por lo mismo, creo pertinente no emparejar cosas y objetos, ya que atender sus trayectorias permite reconocer sus adscripciones a relaciones diferentes, inclusive, desiguales. Al hacer el ejercicio inverso [desde en una mirada posthumanista] “la idea de que una cosa pueda dejar de ser considerada un objeto puede sonar extraña” (Domínguez, 2016, p. 61). No es suficiente asumir las cosas como flujos materiales que se desarrollan en el espacio-tiempo, y los objetos como las posiciones a las que se subsumen las cosas para participar de diferentes relaciones de poder, valor y significado. Por eso, preguntarse por el lugar de la agencia de los tejidos [no sólo enredado al propio movimiento de tejedoras], implica una comprensión otra de la relacionalidad que va más allá de la representación. Como señala Morton (2020):

[...]las cosas pasan, acontecen y desaparecen. Se ocultan y, sin embargo, hay trazos, muestras y recuerdos. Estos ítem interactúan unos con otros y también con y en nosotros, se entrecruzan en un espacio de configuración sensual, pero objetos de los cuales emanan permanecen escondidos. (p. 22).

---

<sup>85</sup> No cabe duda, que estos tejidos pueden valorarse como expresiones artísticas, aunque también se han reducido a la categoría de artesanía volviéndose objetos de consumo apreciados por su atractivo estético en el marco de los parámetros noroccidentales. Una objetivización también movilizada por la mercantilización de los tejidos [y el saber] explicitada en robos, plagios y apropiaciones realizadas por la industria textil. Estos cambios en las concepciones sobre los textiles [como objetos] y los tipos de elementos que pueden incluirse en ellos, dan cuenta de una discrepancia donde los tejidos [como *cosas*] se consideran miembros de una comunidad y, al ser despojados de ella, pasan a considerarse objetos [de valor, artesanía, colección, decoración]. Como bien señala Domínguez (2016), en “los sótanos de los museos, los fondos de nuestros armarios o los vertederos están llenos de ejemplos de este tipo de discrepancia” (p. 62).

Esta afirmación plantea que una cosa no necesita ser física, durable, no-humana o material, de ningún modo, para que pueda contarse como un objeto, sino tener simplemente una realidad que no se agota totalmente; ni por sus componentes internos, ni por sus efectos externos (Harman, 2013). Así, cuando se alude a un objeto, no implicaría una referencia a algo que está ahí fuera, sino que sugiere un momento concreto, una posición en la vida de algo. Una posición que no indica una ubicación abstracta dentro de un esquema conceptual [o mental], sino, una posición física [o discursivo-material] que se alcanza en el enredo al flujo de las cosas. Tampoco pretendo extenderme en una teoría general de los objetos [ni de las cosas], ni enfrascarme en la preocupación de qué y cuáles son las cosas que importan, ni detallar los tipos y variedades [taxonomías] dentro de las cuales se han intentado categorizar el mundo material, más bien, sitúo los alcances de una coordenada ético-onto-epistemológica que permite extender la investigación [y la relacionalidad] más allá de las lógicas de la colonialidad, la instrumentalización, el utilitarismo [también simbólico] y la objetivización. Conuerdo con Alder (2007) en que:

[...]una historia de las cosas abarca mucho más que un relato de lo que ‘ellas’ pueden hacer por ‘nosotros’, aunque sólo sea porque los propósitos a los que sirven las cosas son imprevistos por quienes las diseñan, fabrican y comercializan. De ahí que las historias sobre las cosas impliquen algo más que historias de utilidad genérica. Reducir un objeto a su función supone algo más que una falta de atención; es un insulto a la capacidad del ingenio humano para dar nuevas formas al mundo material y al poder de las cosas para remodelar los contornos de la experiencia humana. (p. 80)

No desconozco el lugar y la relevancia del ingenio humano en la creación de objetos, pero, tampoco parece justo excluir el hecho de que las cosas, a menudo, llevan a cabo sus actividades al margen de nuestras expectativas o intenciones humanas. De ahí que me parezca relevante la discusión que instala Ingold (2018b) respecto a la agencia de las cosas en el umbral de la distinción ontológica entre objeto y cosa. En la medida que se señala un objeto, se estaría haciendo alusión a una materialidad acabada, contenida y capturada, mientras que hablar de [o escribir sobre] cosas, conlleva el [re]conocimiento de su formación inacabada susceptible a múltiples relaciones, cambios, movimientos, flujos y devenir, a saber, las cosas que existen más allá de su cosificación<sup>86</sup> (Ingold, 2012).

---

<sup>86</sup> La cosificación, es una noción que se puede rastrear en el pensamiento noroccidental, siendo desarrollada como una categoría clave en el pensamiento crítico de tradición marxista. Desde esta base, la cosificación señalaría “distintos procesos de des-humanización que sufrimos los seres humanos del capitalismo moderno, procesos que van desde la transformación del ser humano en mercancía, pasando por la distorsión en los procesos cognoscitivos, la hipostatización del lenguaje, hasta el olvido del reconocimiento ético-afectivo” (Sierra, 2007, p. 15). Sin desmerecer esta crítica [humanista], vuelvo al caso de los *tejidos mayas* para pensar la complejidad de las condiciones sociomateriales donde los tejidos se enredan a la actividad económica de las tejedoras mayas. Una economía de subsistencia que, aunque se contrapone a la economía de mercado, igualmente da cuenta de una mercantilización muchas veces mediatizada por formas etnoburocráticas [etnoturismo] (Boccaro y Ayala, 2012) y hábitos epistémicos extractivos que se producen en el discurso académico [incluido el patrimonial] (Rosiek, Snyder y Pratt, 2019). Ciertamente, es innegable que en el régimen de valor hegemónico [establecido por el capitalismo neoliberal], los tejidos integrados al mercado

Aquí, la expresión “la vida no está en las cosas, sino que las cosas están en el flujo de la vida” (Silla, 2013, p. 14), da respuesta a la interrogante acerca de “cómo los objetos inanimados pueden tener una vida autónoma, moverse, sentir o directamente pasar y actuar” (Bodei, 2013, p. 23). Las cosas y sus procesos materiales, fluyen dentro y fuera de los objetos, siempre están deviniendo y, al hacerlo, las posiciones de objeto se deshacen. Como afirma Domínguez (2016):

Aunque esta discrepancia se desarrolla en su mayor parte de forma silenciosa e inadvertida, sus huellas se ven y se sienten por todas partes. Las sentimos, por ejemplo, cuando volvemos a casa después de haber estado fuera durante un tiempo y nos damos cuenta de que las cosas no están exactamente como las dejamos y de que, misteriosamente, todo se ha salido de su sitio. También vemos esta discrepancia en la forma en que esa vieja puerta de madera ha superado su marco con el paso de los años[...]. (p. 62)

El objeto supuestamente sólido cerrado sobre sí mismo sólo aprisiona temporalmente los flujos materiales dentro de su forma organizada. El ejemplo de la puerta, sugiere que no hay nada inherentemente sólido o duro en la materia. La materialidad no hace que los objetos sean automáticamente duraderos, inflexibles y sólidos. Hacer hincapié en los materiales y en los flujos materiales por encima de los actantes defendidos por la TAR. Como señalan Deleuze y Guattari (2004):

---

[como objetos-mercancías con valor económico] no sólo son abstraídos de sus cualidades materiales y su contexto de producción, sino también de la trama relacional de la que son parte, unos tejidos vivos y sintientes [*saber del huipil*], a la vez, portadores de una historia de exclusión y de resistencia [*usar el huipil*] (Solís, 2019). No obstante, la cosificación de los tejidos parece ir de la mano con la cosificación de un saber, unos cuerpos, una etnia, y, y, y. Aquí, la objetivación de la cosa [el tejido objeto-arte/artesanía/suvenir...] y su cosificación, implica que puede ser explotado comercialmente, una instrumentalización que vuelve a la condición de subalternidad que le es asignada a los tejidos como objetos-de-arte-indígena por los mecanismos del mercado y la lógica del capitalismo artístico (Matelli, 2017). No se trata de insistir en la fetichización del objeto, sino en una cosificación extendida a las mujeres tejedoras en relación a su etnicidad, un eco del universalismo propio del pensamiento racional que hace referencia a ese sujeto unitario, humanista, eurocéntrico y masculino que ha cosificado a la mujer (Braidotti, 2020). De hecho, el discurso patrimonial de la etnicidad [desde un acentuado paternalismo], insiste en la labor de las tejedoras respecto a un conocimiento ancestral que hay que preservar. No niego que los tejidos sean un saber relevante, más aun, cuando han sido mujeres racializadas las que efectivamente han mantenido un conocimiento vivo y sobreviviente al etnocidio de la colonización. Sin embargo, la trama saberes-tejedoras-mayas-tejidos “se ven convertida en ‘capital cultural’ y las relaciones sociales que vinculan a las mujeres de las comunidades son transformadas en ‘capital social’” (Boccaro y Ayala, 2012, p. 221), advirtiendo aquí, que las mismas tejedoras no se consideran unas salvaguardias de la cultura como se les ha querido etiquetar. Una tensión que explicita los alcances de la cosificación cuando se apunta la imposición de una imagen que coloca en el presente a quienes han estado históricamente confinadas, estigmatizadas y exotizadas al ser categorizadas como patrimonio vivo (Alban, 2013). Una abstracción que permite la naturalización del tratamiento de las formas encarnadas de conocimiento indígena, a saber, las tejedoras mayas y los *huipil* como recursos que pueden ser mapeados, conocidos y catalogados como objetos, dando así, prioridad a una cosificación que permite su mercantilización. Sin duda, comprometerse con el pensamiento y los saberes indígenas debe hacerse a la luz de los efectos [y afectos] de la [neo]colonización y el [neo]liberalismo, por tanto, implica reconocer y atender las materialidades, humanas y no-humanas, que constituyen el conocimiento. Aquí, un compromiso de descolonización que propicie cambios en el estatus de los humanos cosificados también reclama por la cosificación de los no-humanos.



Llamábase materia al plan de consistencia o Cuerpo sin Órganos, es decir, al cuerpo no formado, no organizado, no estratificado o desestratificado, y a todo lo que circulaba por ese cuerpo, partículas submoleculares y subatómicas, intensidades puras, singularidades libres prefísicas y previtales. Llamábase contenido a las materias formadas, que como consecuencia debían ser consideradas desde dos puntos de vista, desde el punto de vista de la sustancia, en la medida en que esas materias eran escogidas, y desde el punto de vista de la forma, en la medida en que eran seleccionadas en un cierto orden [sustancia y forma de contenido]. (p. 51)

Este análisis rizomático, toma en serio nuestro enredo con un mundo de materiales, sugiriendo una nueva forma de comprender no sólo la materia, sino también, la agencia. Por tanto, la materia no es pasiva e inerte, sino activa y vibrante a través de flujos, procesos y devenires en lugar de ser una sustancia y forma fija en estado paciente. Estos flujos, procesos y devenires sólo pueden quedar encerrados temporalmente en los objetos, de ahí la importancia de atender cómo las cosas están en el flujo de la vida. Un planteamiento que dialoga con el perspectivismo Amerindio que ve en las cosas almas, que “son las cosas las que cambian” (Viveiros de Castro, 2013, p. 61). Una [re]orientación para no quedarse en la comodidad del encuentro con objetos estáticos y fijos, al contrario, atender la materialidad homogénea de los flujos vibrantes de los materiales. Así, las cosas [una pintura, edificio, pizarra, silla, pupitre, atril, y, y, y] no se tratan, simplemente, como objetos pasivos pacientes que están a nuestra espera (Bryant, 2022) para significarles su obstinada fisicidad y retraída constitución material. Las cosas tienen una historicidad en curso; en cada momento están deviniendo en algo más de lo que son (Barad, 2003, Ingold, 2013). Un compromiso para indagar más allá de la representación evitando las concepciones antropocéntricas de la agencia y explorar, en cambio, la cualidad distribuida de los fenómenos relacionales emergentes [en y más allá de la investigación]. Es que “la humanidad no es una propiedad de algunas cosas en contraste con otras, sino una diferencia en la posición relativa de las cosas” (Viveiros de Castro, 2013, p. 77). Como impugna Bennett (2010):

[...] los humanos necesitan a los no-humanos para funcionar más de lo que los no-humanos necesitan a los humanos, ya que muchos no-humanos [desde una lata que se oxida en el fondo de un vertedero hasta una colonia de esporas en el Ártico] supuran o viven más allá de la proximidad de los humanos. (p. 151)

Esto no significa que las cosas se reduzcan a sus relaciones o que sus diferencias se sustituyan por ontologías simétricas o planas. No hay que olvidar que las jerarquías y la verticalidad son pliegues del poder. Esto también es importante a la hora de abordar los privilegios del saber/poder conferidos por la idea humanista del sujeto conocedor/consciente que ha excluido de la historia de las cosas los relatos no discursivos, afectivos y materiales.

Los esfuerzos de la lectura difractiva (van der Tuin, 2018a) posthumana por [re]pensar o romper la distinción entre sujetos y objetos, [re]conoce la necesidad de “salir

del punto de vista hegemónico occidental y abrazar otras genealogías, comprometiéndose con relatos epistemológicos plurales para buscar perspectivas más amplias” (Ferrando, 2019, p. 111). Ontologías que desafíen radicalmente las fronteras taxonómicas de la vida, haciendo especial hincapié en la materialidad de los humanos y en las formas en que las cosas parecen contener algunos de los atributos que definen la vida humana. Aquí, los saberes y cosmologías indígenas tienen mucho que contarnos sobre nosotros mismos y nuestras relaciones con el entorno vivo o vital (Schulz, 2017). Por ejemplo, Kohn (2021) ofrece un cuestionamiento a las suposiciones sobre lo que significa humano y ser, por tanto, distinto a todas las demás formas de vida. En su obra *Cómo piensan los bosques* explora, junto las ontologías del pueblo *runa* de la Amazonía ecuatoriana, un mundo de pensamientos vivos más allá de lo humano.

En el perspectivismo amerindio “converge la actitud que se acostumbra llamar ‘animismo’, la presuposición o intuición pre conceptual [el plano de inmanencia, diría Deleuze] de que el fondo universal de la realidad es el espíritu” (Viveiros de Castro, 2013, p. 18). Por tanto, no hay cabida a trazar ningún dualismo entre lo vivo y lo no-vivo. Asimismo, en el budismo japonés, se considera que no sólo los animales y las plantas, sino también otras cosas pueden alcanzar el despertar. En la misma línea, el sintoísmo concibe la idea de que las herramientas hechas por la mano humana son susceptibles de poseer un espíritu, lo que implica que se mantenga con ellas el tipo de relaciones que se tienen con seres dotados de espíritu. Deshacerse de estos objetos, sin tomar ciertas precauciones, podría ofenderlos y provocar su venganza. De ahí “la existencia de los ritos mortuorios para objetos inanimados [peines, agujas, muñecas, etc.] realizados en algunos santuarios sintoístas y budistas” (Schaeffer, 2009, p. 28).

Lairos (2018) explica:

[...] si aquello que está delante de mí lo califico con la palabra vivo [del latín *vivus*, ‘con vida’: derivado de *vivere* ‘vivir’], le otorgo una cualidad implícita en mí que le da la oportunidad de ser un igual y de reconducir el enfrentamiento más bien hacia un convenio entre supuestos contrincantes. El objeto vivo objeta mi capacidad de poder sobre él y me desafía hacia liberarlo más que a derrotarlo, o al menos a pactar zonas de equidad en donde se demuestre cómo él también ‘me posee’ y ‘me manipula’. (p. 17)

En un relato categórico, la vida se considera el rango más alto que comprende a todos los seres vivos; y, aun así, esta noción no es precisa ni está claramente delineada, siendo simplemente descriptiva, más no decisiva. En biología, la vida se ha atribuido tradicionalmente a los organismos que presentan la mayoría, [o todas] una serie de características: organización, homeostasis, metabolismo, reproducción, crecimiento, adaptación/evolución y sensibilidad. No obstante, el intersticio entre animado/inanimado es difícil de marcar, incluso se transgrede. Los virus, por ejemplo, presentan algunas de las características comunes a la vida orgánica, mientras que les faltan otras [por ejemplo, el metabolismo, que es la razón por la que dependen de su célula huésped], por tanto, no

se consideran ni inanimados ni vivos, lo que difumina el concepto biológico de vida (Ferrando, 2019). Como señala Foucault (1968):

La vida no constituye un umbral manifiesto a partir del cual se requieran formas completamente nuevas del saber. Es una categoría de clasificación, relativa, lo mismo que todas las demás, al criterio que uno se fije. Y como todas las demás, sometida a ciertas imprecisiones en cuanto se trata de fijar sus fronteras. Así como el zoófito está en la franja ambigua entre los animales y las plantas, así los fósiles y los metales se alojan en este límite incierto en el que no se sabe si hablar o no de vida. Pero el corte entre lo vivo y lo no vivo nunca es problema decisivo. (p. 161)

Aludir a vida “no debe tomarse como un *a priori* [...] ‘vida’ es una noción humana, creada por los humanos con el fin de autoubicarse en el panorama más amplio; es una noción específica de la especie basada en cánones cambiantes, y varía mucho en las distintas culturas y épocas” (Ferrando, 2019, p.111). De lo anterior, y sin negar las miradas *vitalistas*, parece coherente intentar rescatar y dar cuenta de los impulsos y la vitalidad que excita y permea cada fibra de nuestro espacio-tiempo. Al fin y al cabo, tramamos sociomateriales que con-formamos habitando las relacionalidades que existen en proceso de devenir-con (Haraway, 2019b). Debaise (2013), explica:

El entorno “mancha” lo vivo, lo afecta introduciéndose en cada una de sus partes -en sus intersticios- y obligándolo a negociar permanentemente su resistencia a través de las variaciones tanto internas como externas. La relación entre la capacidad de “ser afectado” [potencialidad pasiva] y la de “afectar” [potencialidad activa] es compleja, ya que lo vivo no puede explicarse ni por su entorno ni por sus propios componentes. Todo ocurre en el encuentro. (p. 108)

Un reconocimiento “para vivir una vida con los demás, humanos y no-humanos, que conoce el pasado, está en sintonía con las condiciones del presente y se abre especulativamente a las posibilidades del futuro” (Ingold, 2015b, p. vii). Este punto de vista en términos de vivir-con, tiene importantes implicaciones en lo que respecta a la responsabilidad ética y política con-los-otros en la relacionalidad del entramado sociomaterial. No se trata simplemente de argumentar a favor de una noción de humanidad compartida, problematizar la vida demanda [re]pensar, desde un sentido de correspondencia, el sentido de las vidas más-qué-humanas en términos de con-posibilidad y devenir-con (Haraway, 2019b), liberando al pensamiento de los sesgos egocéntricos y antropocéntricos de dominación blanca y masculina (Braidotti, 2020). Para Escobar (2017):

[...] en el pensamiento cosmocéntrico que subyace los tejidos y entramados que conforman la vida, aquel que sabe, porque siente, que todo en el universo está vivo, que la conciencia no es prerrogativa de los humanos, sino una propiedad distribuida en todo el espectro de la vida. (p. 69)

Esto revela que una comprensión de la vida no tiene por qué parecerse a la que resulta más familiar, sino [re]imaginarla al margen de una interpretación constreñida en la representación humanista, rechazando así, el razonamiento calculador e instrumentalista [y mercantil] de la objetualidad y el privilegio concedido a ciertos humanos como agentes que actúan sobre *otros* humanos, no-humanos y más-que-humanos pacientes. De hecho, “estar-en-el-mundo constituye parte integral de la forma en que un gran número de personas dan sentido a sus mundos vitales” (Schulz, 2017, p. 134). Por lo mismo, insistir en una investigación basada en los objetos [y su objetualidad objetivizada] restringe las posibilidades de comprensión de la agencia y de cómo se despliega la relación con los flujos de la vida (Ingold, 2012). Vidas más-que-humanas que exceden y se desbordan más allá de lo humano y de la humanidad. Por ejemplo, Alaimo (2014) desde su teoría de la transcorporeidad insta a [re]conocer cómo los cuerpos se [re]configuran como lugares permeables y porosos en un estado de relación constante, afirmando que las [re]consideraciones de la materialidad deben lidiar con la cuestión de la agencia material. De este modo, se [re]funda el ser-con como un estado activo y constante de relacionalidad. Un devenir transcorpóreo que puede englobar una pluralidad de fuerzas y agencias no-humanas en una trama ampliada de naturaleza-cultura para dar voz a la multiplicidad de cosas que pueden actuar [y de hecho lo hacen] por sí mismas y en sus propios términos. Como sugiere Bennett (2010), pueden ser capaz de “exponer una distribución más amplia de la agencia” (p. 122) dentro de los ensamblajes.

El sentido de correspondencia se aleja de lo que, tradicionalmente, se entiende por transversalidad que, si bien es un concepto operativo que ayuda a “conceptualizar el sujeto a través de múltiples ejes” (Braidotti, 2020, p. 49), sigue amarrado a la experiencia del investigador conocedor/consciente. Por eso, para ir desmantelando esta dependencia relacional de los no-humanos, es importante avanzar más allá de la transversalidad desde conocimientos situados (Haraway, 1995) encarnados e incrustados, en la transcorporeidad (Alaimo, 2014) que [re]hacen lo vivo, permitiendo [re]conocer la pluralidad de agencias no-humanas con las que nos encontramos<sup>87</sup> y afectan a nuestros modos actuales y

---

<sup>87</sup> Aquí, es importante mencionar la aportación que hace Barad (2007) respecto a los límites individualizadores como una compleja conexión de *intra-acciones* entre humanos y no-humanos, yendo más allá de la interacción de elementos heterogéneos de la naturaleza, las tecnologías, la humanidad y materias de todo tipo. No se trata de que entidades separadas y delimitadas se unan para interactuar, sino que las cosas [que ya están conectadas de forma imprecisa], participan activamente entre-sí para producir determinados fenómenos. En este caso, la agencia no implica conciencia o intención, sino una forma de respuesta. Según el planteamiento baradiano, estas *intra-acciones* deben comprenderse como “la constitución mutua de agencias enredadas” (p. 33), en la que las entidades individuales no existen fuera de sus relaciones. Desde esta [re]consideración ontológica, la agencia se actualiza a través de prácticas material-discursivas que “no se encuentran en una relación de externalidad entre sí, sino que lo material y lo discursivo se implican mutuamente en la dinámica de la intra-actividad” (Barad, 2007, p. 152). De este modo, el realismo agencial se sitúa como un “enfoque performativo posthumanista para entender las prácticas tecnocientíficas y otras prácticas naturales-culturales que reconoce y tiene en cuenta específicamente el dinamismo de la materia” (Ferrando, 2019, p. 160). Un planteamiento para “pensar en cómo la performatividad ha llegado a señalar un proceso predominantemente lingüístico” y, aunque es una formulación que desestabiliza el esencialismo lingüístico, puede “privilegiar una verdad esencializada producida a través de la materia, una especie de esencialismo ontológico o materialista que utiliza un marco lingüístico [la performatividad] para apuntalar las temporalidades de la materia” (Puar, 2012, p. 64). Es que “centrarse en los rasgos generales del realismo agencial como algo que puede describirse,

continuos de devenir, unas relaciones emergentes, enmarañadas y asimétricas que abren nuevas relacionalidades situadas desde la diferencia (Åsberg y Braidotti, 2018). Esto implica [re]conocer que las cosas pueden manifestar [o no] sus propios tipos de diferencia con respecto a cómo son conceptualizados en la investigación. En sus flujos de la vida, las cosas cambian, se diferencian y producen una diferencia; se inventan a sí mismas (Bryant, 2022). Lo importante es atender cómo esa diferencia puede informar y actuar [o no] sobre un repertorio de conceptos empleados para abrir la emergencia del sentido [y la complejidad] (MacLure, 2013) de la realidad sociomaterial; ahí, donde las cosas, también afectan. Una comprensión alternativa [como intento local y situado] para [re]pensar las relacionalidades que sustentan la creación de conocimientos [con distintos elementos heterogéneos]; una implicancia que da cuenta de acontecimientos y procesos no conscientes, viscerales y afectivos que conectan cuerpos y cosas, humanos y no-humanos [y viceversa]. Aquí, atiendo el planteamiento de Ingold (2015b) que:

El sentido de correspondencia, en el sentido de no encontrar una correspondencia exacta o un simulacro de lo que encontramos en las cosas y acontecimientos que ocurren a nuestro alrededor, sino de responder a ellos con intervenciones, preguntas y respuestas propias. Es como si participáramos en un intercambio de cartas [...] Es, al mismo tiempo, una queja contra la cobardía de los académicos que preferirían replegarse en una postura que una vez oí describir como “tangencialismo”, en la que nuestro encuentro no es más que una mirada que se aparta del incómodo asunto de mezclar nuestros propios esfuerzos demasiado estrechos con las vidas y los tiempos de aquellos con los que nuestras investigaciones nos han puesto en contacto. (p. vii)

Por lo cual, no se trata de una proyección de significados y valores humanos para explicar en los mismos términos el flujo de la vida, al contrario, el sentido de correspondencia ofrece una orientación, explícita y consistente, para tomar distancia de los modos normativos, dominantes y burocráticos de producción de conocimiento que objetivizan<sup>88</sup> las relaciones en la trama sociomaterial. Por ende, se abren como experimentos creativos basados en las ecologías del encuentro y sus posibilidades como co-composiciones que son relacionales, simpáticas y afirmativas (Taylor, 2021). Un esfuerzo por [re]pensar la investigación más allá de los modelos idealizados y establecidos [normativo, organizado,

---

aunque es útil, sigue estableciendo al lector en una relación de observación” corriendo el riesgo de una reinscripción renovada del sujeto espectador de la Ilustración (Rosiek, Snyder y Pratt, 2019, p. 6).

<sup>88</sup> Behar (2016) señala que la objetividad científica se considera masculina precisamente porque impone una autonomía recíproca sobre el *objeto*, prohibiendo los enredos eróticos que confunden los límites del yo y del otro [humano y no-humano]. No obstante, la perpetuación de las desigualdades históricamente situadas y de las asimetrías de poder no son simplemente el resultado de un antropocentrismo omnipresente. También está estrechamente vinculado a una mirada occidental colonial que ha objetivizado a las personas que viven en los países no occidentales, a las poblaciones indígenas de las naciones colonizadas o antiguamente colonizadas y a los grupos de inmigrantes en las sociedades occidentales. Esta lógica colonial alude, precisamente, a que las relaciones entre algunas personas están sujetas a una objetivación selectiva y estratégica basada en categorías excluyentes como la raza, el color, la lengua, el género, la orientación sexual, y, y, y.

regulado y estructurado] que marginan el “vitalismo immanente al mundo” (Silla, 2013, p. 15) a una discusión restringida al funcionamiento de las cosas conocidas.

Atender las relacionalidades, los procesos y el movimiento en lugar de las entidades fijas, separadas y estables, es relevante a la hora de llegar a [re]conocer las asombrosas transformaciones que están aconteciendo (Braidotti, 2015) en la realidad sociomaterial. Así, el [re]conocimiento de las agencias no-humanas [como participantes entrelazados en nuestro devenir-con (Haraway, 2019b)] nos permite frenar aún más nuestras inclinaciones trascendentes. Es que no sólo los humanos son los que participan en la generación de conocimiento, es un acontecimiento que se produce co-constitutivamente. Una “reelaboración que expresa la irreductible alteridad de lo no-humano en y a través de su conexión activa con lo humano y viceversa” (Massumi, 2002, p. 39). De ahí la importancia de atender los ensamblajes donde “los conceptos no prescriben las relaciones, ni existen con anterioridad a ellas; más bien, las relaciones de fuerza, conexión, resonancia y patrón dan lugar a los conceptos” (Puar, 2012, p. 57). Así, una existencia independiente no es concebible al margen de la trama de relaciones ya que sólo operarían como una declaración sobre el o los estados de las cosas. Por lo mismo, una comprensión, localizada y encarnada, lo que implica devenir-con (Haraway, 2019b) como parte de un entramado sociomaterial [ensamblaje], pone en primer plano las fuerzas mutuamente co-constitutivas en las que existen una amplitud de flujos, fuerzas [y también afectos y cuidados] de la relacionalidad [desde las más contingentes, a aquellas que se dan por sentadas].

Los humanos siempre estamos en co-composición con los no-humano, nunca fuera de una trama de conexiones (Bennett, 2010) donde las prácticas materiales no se limitan a dar forma significativa a las cosas, sino que también reciben algo de ellas. La materia se presenta siempre con una capacidad no revelada, incluso puede no llegar a revelarse, escapándose o retrayéndose. Una apertura a un devenir diferente, como un potencial y una vivacidad que no se agota con ningún significado atribuible por el sujeto conocedor/consciente. Este elemento irreductible de vitalidad e imprevisibilidad, además de la tensión constante entre los cambios y la durabilidad, configura una ecología de fuerzas que contribuyen a comprometernos con los complejos procesos materiales a través de los cuales se [re]conoce el devenir de las cosas en el espacio-tiempo (Ingold, 2012).

Dado que las agencias más-que-humanas siguen afectando a los modos actuales y continuos de devenir, situar un sentido de correspondencia [como coordinada ético-onto-epistemológica], posibilita atender una relacionalidad que [re]conoce las diferencias [más-que-materiales] de humanos y más-que-humanos en los enredos de la indagación, por lo mismo, un compromiso afirmativo (Braidotti, 2015) con las cosas en los flujos de la vida y su retraída materialidad. De este modo, podemos “empezar a ver los contornos, una reciprocidad ética performativa con agentes no-humanos, un sentido de la responsabilidad hacia algo más-que-humano que no devenga en un determinismo material prescriptivo” (Rosiek, Snyder y Pratts, 2019, p. 12).

No se trata de elaborar un esquema que oculte el trasfondo de una jerarquía alternativa o subvierta las relaciones de poder, sino un movimiento incómodo que permita expandir [productiva y creativamente] la investigación, por tanto, abrirla a una multiplicidad de posibilidades y superar las limitaciones de la tradición humanista/colonial y los enfoques exclusivistas [centrados en ciertas agencias y vidas] que oscurecen el lugar de la agencia política, reifican privilegios e desatienden su responsabilidad. Siguiendo a Escobar (2017), un desafío para nosotros;

[...]los urbano-modernos que vivimos en los espacios más marcados por el modelo liberal de vida [la ontología del individuo, la propiedad privada, la racionalidad instrumental, y el mercado], la relacionalidad constituye un gran desafío, dado que se requiere un profundo trabajo interior —personal y colectivo— para desaprender la civilización de la desconexión, del economismo, la ciencia y el individuo. (p. 71)

Comprometerse con un sentido de “correspondencia con el mundo” (Ulmer, 2017, p. 7) implica tomar distancia del esencialismo reaccionario para “abrazar otras formas vivientes de un modo solidario [...], debería dar lugar a la posibilidad de que las mesas puedan bailar. Tales pensamientos son tabúes de la metafísica y la cultura occidental” (Morton, 2019, p. 39), pero ofrecen una [re]orientación para [re]pensar lo que nos caracteriza como especie, nuestra política y nuestra relación “con otras formas de vida, con objetos, con entornos, con la materia, con el planeta” (Hernández-Hernández, 2017, p. 3). Así, en los términos de Barad (2007), “el reconocimiento de la agencia no-humana no disminuye la responsabilidad humana” (p. 219). Una forma otra de entender el conocimiento como emergente de la relación de devenir-con, y no como un indisociable constructo racional, sino como “nodos o nudos materiales-semióticos en los que diversos cuerpos y significados se dan forma mutuamente” (Haraway, 2019b, p. 27). En este sentido, la relacionalidad sugiere que “las cosas están lejos de estar cerradas unas a otras, cada una envuelta en su propio e impenetrable mundo del ser. Por el contrario, son fundamentalmente abiertas, y todas participan en un mundo indivisible de devenir” (Ingold, 2021, p. 8). Un compromiso con el sentido de correspondencia en el espacio-tiempo de las tramas sociomateriales en la universidad, parece obligarnos a devenir más responsables ante la diversa maraña de agencias no-humanas y más-que-humanas, sin desatender las tensiones, omnipresentes y continuas de nuestros días, abriendo así, el camino a una indagación que no se limita a describir el mundo tal y como es, sino que invita a [re]imaginar nuevos enredos posibles con la educación y la vida.

## **Indagar más allá de la representación**

La cuestión de la representación es, quizás, una de los asuntos más complejos que ha abordado la filosofía [humanista] noroccidental. En la filosofía clásica del siglo XVIII

[a partir de Descartes], la representación era, indistintamente, lo mismo que pensamiento [razón], un atributo necesario para acceder al conocimiento del mundo siendo un elemento característico de nosotros respecto a otros seres vivos. En esta línea, la obra de Kant postuló la existencia de un reino trascendental en el que se estructura la capacidad humana de comprender el mundo, siendo un rasgo inherente al pensamiento humano [la capacidad de razonar] la que permite que la representación<sup>89</sup> tenga lugar en cuanto conexión de una idea con un objeto (Audi, 2004). Así, “el mundo se convirtió en lo que es para los ciudadanos del mundo moderno, un mecanismo desespiritualizado que puede ser captado por los conceptos y representaciones construidos por la razón” (Dussel, 2000, p. 20).

No se pueden desconocer las consecuencias históricas del dominio de la razón sobre una naturaleza considerada pasiva. Una comprensión de la realidad en base a la objetivización instrumental del mundo y de las entidades [cuerpos, plantas, animales, y, y, y] enmarañadas a él (Bryant, 2022). Esta definición kantiana de la razón, ha dejado su impronta en la posición del sujeto científico [masculino/eurocéntrico/antropocéntrico] moderno que se presenta a través de la razón [representacionalismo, universalismo, pensamiento dualista]. De este modo, la ciencia [y por extensión la investigación] en la tradición occidental se fue [re]produciendo como una práctica humana [humanista] a través de la cual la naturaleza [femenina/salvaje/fecunda] puede ser conocida y representable, a saber, cuantificable, generalizable y predecible (Higgins, 2016). Aquí, “la relación de representación [entendida como relacionada con una imagen presente y un objeto ausente, una que vale por la otra porque es homóloga] estructura toda la teoría del signo del pensamiento clásico” (Chartier, 2009, p. 58).

Esta lógica representacional o representacionismo, que postula representaciones dentro de un registro simbólico fijo, denotando algo de un “mundo real” separado, derivó en un principio que, sistematizado por el idealismo trascendental, atribuiría a las representaciones la validez del conocimiento, “un desplazamiento del ser en relación con la representación” (Foucault, 1968, p. 240). Concepciones de una racionalidad [el legado del humanismo Ilustrado eurocéntrico] que perfiló [en la universidad], los métodos de análisis, las definiciones disciplinarias, las posturas fundamentales de los debates

---

<sup>89</sup> En la RAE para representación [del lat. *repraesentatio*, *-ōnis*], encontramos diversas acepciones 1. Acción y efecto de representar. 2. Imagen o idea que sustituye a la realidad. 3. Conjunto de personas que representan a una entidad, colectividad o corporación. 4. Cosa que representa otra. 5. Categoría o distinción social. 6. Obra dramática que en la Edad Media trataba de temas varios, principalmente religiosos. 7. *Der.* Derecho de una persona a ocupar, para la sucesión en una herencia o mayorazgo, el lugar de otra persona difunta. 8. *Psicol.* Imagen o concepto en que se hace presente a la conciencia un objeto exterior o interior. 9. *desus.* Súplica o proposición apoyada en razones o documentos, que se dirige a un príncipe o superior. Acepciones que exponen una contradicción, por un lado, la ausencia respecto a la distinción entre lo que representa y lo que es representado. Aquí la representación es el “instrumento de un conocimiento mediato que hace ver un objeto ausente al sustituirlo por una ‘imagen’ capaz de volverlo memoria y de ‘pintarlo’ tal cual es”, pero también la representación es la exhibición de una presencia” (Chartier, 2009, p. 57). En este sentido “el prefijo *re* [en las lenguas latinas] del término representación, no es repetitivo, sino intensivo [valor frecuentativo]. La *repraesentatio* es una presentación re-calcada [destinada a una mirada determinada]. Por eso, el primer sentido del término representación se debe a “su uso en el teatro [donde nada tiene que ver con el número de representaciones y, precisamente, se distingue con claridad de la repetición [en el sentido de ensayo]” (Nancy, 2007, p. 36).



académicos, las divisiones esenciales, y, y, y donde “ver, conocer y dominar fue una secuencia epistemológica y política central” (Dussel y Gutierrez, 2006, p. 11).

De lo anterior, los planteamientos posteriores al idealismo kantiano fueron afirmando que las representaciones del mundo surgen a través de la creatividad interna, sin las restricciones de una epistemología trascendental carente de sentido frente a las estructuras externas que determinan el pensamiento y el significado. Así, “la ciencia humana sería esto: la investigación del máximo denominador común –las estructuras elementales de esto y de aquello, la gramática universal, lo simbólico” (Viveiros de Castro, 2013, p. 54). Un análisis representacional que opera según las lógicas preconcebidas de un simbolismo y, por lo tanto, ignora las diferencias que no se adhieren a las formas particulares en que se realiza este ordenamiento del mundo (Foucault, 1968). En los términos de Nancy (2007):

De allí proviene también el uso psicológico y filosófico del término: la representación mental o intelectual, en el cruce de la imagen y la idea, no es en un principio la copia de la cosa, sino la presentación del objeto al sujeto [vale decir: la constitución del objeto en tanto tal, recordando que en torno a ese núcleo se han cristalizado los mayores debates del pensamiento moderno, los de los empirismos e idealismos, los del saber científico y el conocimiento sensible, los de la representación política y la representación artística, etc.]. (p. 37)

Entonces, la representación se ve alterada por la imaginación que hace que se “tome el señuelo por lo real”, que considera los signos visibles como índices seguros de una realidad, así “encubierta, la representación se transforma en máquina de fabricar respeto y sumisión, en un instrumento que produce una coacción interiorizada” (Chartier, 2009, p. 59). Por tanto, toda la tradición [occidental] de la representación [de la mimesis, de la imagen, de la percepción, del objeto, de la ley científica, del espectáculo, del arte, de la política, y, y, y] estaría atravesada por la división de la ausencia, a saber, “la ausencia *de* la cosa [problemática de su reproducción] y la ausencia *en* la cosa [problemática de su representación]” (Nancy, 2007, p. 39). Una preocupación que sería complejizada por la crítica postestructuralista a las formas de análisis semánticas y lingüísticamente limitadas, abordando así, las tensiones de una definición de la conciencia humana como algo determinado externamente [interpretación positivista], o puramente interior [fenomenología existencialista] (Audi, 2004). Una tensión perpetuada en el “enfrentamiento entre la lógica de la subjetividad para la cual existe el fenómeno y de la cosa-en-sí o presencia real” (Nancy, 2007, p. 39). Asimismo, una crítica enfocada a las formas de positivismo y a la confianza depositada en las leyes universales que definirían el mundo como algo dado, exterior y autónomo que puede ser representado como un objeto independiente del sujeto; la naturalización de la dicotomía sujeto/objeto. Y, aunque la fenomenología toma distancia de la ciencia objetiva [práctica externa a la experiencia subjetiva], insiste en destacar la experiencia del investigador como conocedor/consciente. Si bien se explicita un cuestionamiento al dualismo sujeto/objeto, ésta dicotomía no se subvierte del todo ya que la subjetividad y el lenguaje siguen reificándose como los

“constructores omnipotentes del mundo” (Sandoval, 2004, p. 26). Un punto que será retomado por la postfenomenología que, preocupada por el lugar a través del cual se apprehenden los mundos sociales, intentará descentrar al sujeto volcando su atención a las agencias no-humanas, los rituales corporales y la acción encarnada, instalando así, un debate más allá de las actitudes cognitivas y la construcción de significados (Vannini, 2015).

Estas discusiones han incidido en las ciencias sociales [occidentales] como una llamada a reformular sus objetos; una interrogación sobre su naturaleza política, sus frecuentaciones y privilegios<sup>90</sup> para [re]pensar y cuestionar los procesos semióticos implicados en la interpretación de significados y, al mismo tiempo, [re]atender lo que se pierde en los análisis representativos tradicionales que se esfuerzan en separar corporeidad, materialidad y socialidad. Aquí, el pensamiento postestructuralista sitúa un precedente que comienza a desestabilizar la lógica de la captura del mundo [y del conocimiento] como algo impuesto de forma determinista a la mente, a saber, cómo se produce a través de los actos discursivos, una problematización “en referir el lenguaje al lenguaje” (Foucault, 1968, p. 48). Un giro al discurso<sup>91</sup> ligados, por una parte, a “esquemas de acción, posición y poder y, por otra, una historia configurada en esquemas de presencia y ausencia de representación” (Nancy, 2007, p. 39), incluido aquí, el poder del cuerpo [para representarse a sí mismo] en determinadas condiciones históricas, como “la doble relación de la representación con su modelo y con su soberano” (Foucault, 1968,

---

<sup>90</sup> Chartier (2009) plantea que la influencia del *Marxismo* y el *Estructuralismo* no significó en sí la crisis de la sociología y de la etnología. Un reconocimiento a la influencia del pensamiento postestructuralista francés que propició investigaciones que comienzan a tomar “distancia de las representaciones objetivistas propuestas por estas dos teorías referenciales, recordando las capacidades inventivas de los agentes contra las determinaciones inmediatas de las estructuras y las estrategias propias de la práctica contra la sumisión mecánica a la regla” (p. 48). Al respecto, la obra foucaultiana sería el detonante para problematizar la condición de la subjetividad con la experiencia histórica de la objetivación, así “el conocimiento, se encontraría ligado [aunque no reductiblemente] a sistemas de control social, una conexión esencial entre el poder-saber y el conocimiento” (Audi, 2004, p. 434). Por tanto, no existiría una verdad absoluta, sino regímenes de verdad que actúan como condiciones normativas para un tiempo y lugar determinados. Un cuestionamiento extendido a las limitaciones respecto a los límites lingüísticos y referenciales [del constructivismo social y el conocimiento científico-social], respecto a cómo se llega a conocer, problematizando así, la lógica representacional situada dentro del orden simbólico por la que cualquier cosa podía leerse [como un texto] que reflejaba una realidad oculta o trascendental, dando lugar a un idealismo discursivo (Sandoval, 2004).

<sup>91</sup> Desde las regulaciones disciplinares del saber-poder, los abordajes epistemológicos críticos de los *Estudios de Género* plantean que ninguna representación [discursiva] puede leerse de forma transparente o sin problemas. Por ejemplo, resulta difícil determinar una correlación dada [segura, garantizada, evidente] entre *ser* y *representar* respecto a *ser representado*. Tanto “la categoría del ser [identidad/propiedad] como la del representar [figurar/expresar/reemplazar] son categorías inciertas, discontinuas y fluctuantes (Richard, 2013, p. 138). Un cuestionamiento a los supuestos que subyacen a los procesos de representación [en la investigación] como “espacio taxonómico, a su vez, que da lugar a una clasificación posible” (Foucault, 1968, p.227) de la realidad, de las relaciones y de sus diferentes entidades [humanos, no-humanos y más-que-humanos]. Pero, también de las condiciones y los procesos que conducen las operaciones de construcción de sentido, reconociendo con ello, que las ideas no son desencarnadas y que no hay lugar a un pensamiento desde categorías universales consideradas invariables [ya sean filosóficas o fenomenológicas] (Chartier, 2009).

p. 25), pero también el poder de las instituciones para regular el cuerpo<sup>92</sup>. Por tanto, la consideración de la representación como dominio de los “órdenes empíricos que le prescriben sus códigos primarios[...] En el fondo de este orden, considerado como suelo positivo, lucharán las teorías generales del ordenamiento de las cosas y las interpretaciones que sugiere” (Foucault, 1968, p. 6), conllevando así, a que el “conjunto de certezas se fuera fisurando en forma progresiva, dejando el campo libre a una pluralidad de enfoques y de comprensiones” (Chartier, 2009, p. 49). De ahí, los intentos [y esfuerzos] de las ciencias sociales occidentales de:

[...] descifrar de otra manera las sociedades, al penetrar la madeja de las relaciones y de las tensiones que las constituyen a partir de un punto de entrada particular [un hecho, oscuro o mayor, el relato de una vida, una red de prácticas específicas] y al considerar que no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones, contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos y los grupos den sentido al mundo que les es propio. (Chartier, 2009, p. 49)

Aun así, “la representación como hipotiposis, como puesta bajo los ojos y en escena, como producción de la verdad *in presentia* desempeña en todos los aspectos un papel determinante en el marco de una visión de la regeneración de la raza” (Nancy, 2007, p. 42), pero no sólo de la raza, sino también de otros ejes de análisis como la clase, el género, y, y, y. Una complejidad problemática de las representaciones de grupos sociales y colectividades<sup>93</sup>. Respecto a los subalternos, Spivak (2003), sentencia:

---

<sup>92</sup> De esta perspectiva, sometidos a las dinámicas del saber-poder, nuestro mundo se organiza y es producido a través del discurso, siendo este mismo, la forma [humana] de abordar, organizar, interpretar y clasificar la realidad sociomaterial que nos rodea. La obra de Foucault vuelve sobre cómo las personas se constituyen a través del discurso en una serie de instituciones, incluidas las prisiones y las instituciones psiquiátricas. Una complejización del saber-poder visualizada en formas particulares, por ejemplo, la interiorización de la relación de vigilancia a través del análisis del *panóptico de Bentham* [dispositivo disciplinario de formalización, control permanente, centralizado y clasificatorio]; uno de los medios más poderosos que promulga el discurso de control.

<sup>93</sup> Chartier (2009), es enfático en señalar que la *objetividad de las estructuras* y la *subjetividad de las representaciones* es una discrepancia que ha afectado la investigación social en occidente, concretamente respecto al trabajo desarrollado a partir de “las posiciones y las relaciones de los diferentes grupos, a menudo identificados en clases, los segundos, privilegiando el estudio de los valores y los comportamientos de las comunidades más reducidas, a menudo consideradas homogéneas” (p. 56). Aquí, el objetivismo y subjetivismo se ven atrapados en una ruptura irreconciliable, sin embargo, han dado lugar a una brecha que, por una parte, destaca el papel constitutivo del lenguaje y, por otra, despliega algún tipo de teoría representacionista que monta espejos y pantallas para poder reflejar lo que ocurre al otro lado (Sandoval, 2004). A partir de la década del sesenta, al aumentar el interés por fenómenos del orden simbólico, surgió la preocupación de explicarlos desde las nociones de consciencia e imaginario, cuestión que se extendió a las nociones de representación y memoria social como parte de los mismos esfuerzos explicativos. Aquí, *la teoría de las representaciones sociales* surge como un intento de la psicología que, centrada en la construcción discursiva, formula una alternativa a las ideas de cognición y representación dominantes (Sandoval, 2004). Si bien el germen de ésta teoría estuvo marcado por la dicotomía entre representaciones individuales y colectivas, luego considerará las representaciones como proceso y no como hecho [por lo mismo, aluden a representaciones sociales y no colectivas]. Aquí, el interés por la pluralidad es una de las características más distintivas de este enfoque, planteando que “en determinadas situaciones las personas no tienen

Dos significados de representación están operando al mismo tiempo: representación como “hablar en favor de”, como en la política, y representación como “re-presentación”, como en arte o en filosofía. Dado que la teoría es así misma sólo “acción”, el teórico no representa [habla en favor de] al grupo oprimido. Por supuesto, el sujeto no es visto como una conciencia representativa –un re-presentar la realidad adecuadamente–. Estos dos significados de representación –dentro de la formación estatal y de la ley, por un lado, y en sujeto-predicación, por otro– están relacionados, pero son irreductiblemente discontinuos. (p. 308)

La crítica de Spivak plantean la cuestión ética alusiva a las formas en que se “construyen” las vidas de los demás, sobre todo, porque suelen desarrollarse de acuerdo a categorías históricas específicas [raza, clase, género, clase social, y, y, y.]. En esta línea Said (2008), en el *Orientalismo*, alude a los límites que el paraguas de la hegemonía occidental imponía, a saber, “un Oriente complejo, adaptado a los estudios académicos, a las exposiciones en los museos, a las reconstrucciones en la oficina colonial, a la ilustración teórica de tesis antropológicas, biológicas, lingüísticas, raciales e históricas” (p. 27). De ahí que “la representación siempre se construye a través de una ‘falta’, una división, desde el lugar del Otro, y por eso nunca puede ser adecuada [idéntica] a los procesos subjetivos investidos en ellas” (Hall, 2003, p. 21). Aquí, las dinámicas de la representación del Otro dan cuenta de cómo operan las lógicas representacionales de la matriz humanismo/modernidad/colonialidad. Concretamente, cómo comunidades, colectivos y cuerpos [indígenas, orientales, discapacitados, y, y, y] son retratados en los diversos espacios [no tan sólo académicos] donde estas representaciones se puedan dar [no sólo en un nivel discursivo], sino también a través de sus objetos<sup>94</sup>.

Esta tensión respecto a la representación del Otro devendrá en críticas [tanto al sujeto de la representación como al objeto representado] de ciertas personas [y grupos] indígenas, racializadas y feministas [también disidencias sexuales, entre otros] que

---

necesariamente una representación, o una actitud, sino múltiples prácticas posibles, cuyo análisis requiere superar la dicotomía sujeto/objeto” (Sandoval, 2004, p. 18).

<sup>94</sup> De ahí que hacia la segunda mitad del siglo XX los museos y las representaciones museológicas mayoritarias fueran cuestionadas. Un movimiento que inscribirá al patrimonio como un medio [de apropiación] para representar la identidad de las comunidades imaginadas (Anderson, 1993) marcadas por un sentido de lugar, actuando también sobre las colecciones materiales que extienden dichas relaciones. Un replanteamiento progresivo acentuado por la “implementación del multiculturalismo como respuesta a la necesidad de describir y prescribir sobre las diferencias” (van Geert, Canals y González, 2018, p. 187). En Chile este modelo multi- e interculturalista ha conllevado al desarrollo e implementación de programas orientados a la “Revitalización Cultural Indígena coordinados por la Subdirección Nacional de Pueblos Originarios del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio” (MINCAP, 2020, p. 7). Aun así, no se puede desconocer que la museología chilena ha representado a los indígenas que habitaron [y habitan] el territorio [actual Estado-nación Chile] como Otros foráneos [reubicándoles en una zona de exterioridad radical] detenidos en un pasado remoto, negándoles así, su historicidad y devenir [así como su dimensión política en cuanto pueblo diferenciado]. Sin embargo, aun cuando se hace un reconocimiento de su diferencia con la finalidad de hacer frente a prácticas anticoloniales, pueden terminar por encubrir y profundizar tendencias de dominación, subordinación y exclusión [neo]coloniales matizadas a través de la [re]construcción de un Otro exótico (Hernández-Hernández y Sancho, 2018a).

reivindicarán la representación [sobre sí mismas] para cuestionar el saber-poder [colonial/patriarcal]. En estas luchas de representación, se ha ido precipitando una postura de ordenamiento y, por tanto, una jerarquización de la estructura social en sí. Una cuestión que vuelve a las “estrategias simbólicas que determinan las posiciones y relaciones y que construyen, para cada clase, grupo o medio un ser-percibido constitutivo de su identidad” (Chartier, 2009, p. 57). Comparto con Dussel y Gutiérrez (2006), que:

En una sociedad en la que ha crecido la desigualdad y la fragmentación, y las situaciones de exclusión y discriminación se multiplican cada vez más, es preciso retomar viejos problemas éticos y políticos en relación con los procesos de construcción de las imágenes, con aquello que vemos y el modo como somos vistos por los demás. (p. 13)

Aquí, la relevancia del objeto [fotografía, dibujos, vídeo, entre otros] lo que vemos y observamos, como un gesto que está desprovisto de la experiencia del Otro. Es que el investigador, muchas veces, pretende fijar una realidad para representar al Otro, exorcizándolo, colonizarlo, cosificarlo, dominarlo, y, y, y (Hernández-Hernández, 2012b). Por tanto, se construye una imagen del Otro bajo una mirada privilegiada y autorizada que “categoriza y juzga el mundo a través de la administración del buen sentido y del sentido común, dispensado por el individuo autónomo, racional y bien intencionado, según los principios de verdad y error” (MacLure, 2013, p. 659). Un cuestionamiento que desafía nuestra posición como investigadores [y docentes] respecto a “las fantasías que proyectamos en nuestras relaciones con un Otro [en su diferencia y desde el lugar que es colocado]” (Hernández-Hernández y Sancho, 2018a, p. 18). Por lo mismo, esta indagación [que también piensa la representación], inevitablemente está enmarañada a “los supuestos subyacentes sobre lo que sabemos, lo que valoramos y lo que hacemos cuando generamos representaciones artísticas [y visuales] de los fenómenos” (Rosiek, 2018, p. 633). Una conversación que atiende las preocupaciones [y condiciones] de la representación, sin dejar de situar el papel de la visualidad [en ésta investigación] enmarañada a la trama universidad. En esta línea, Hernández-Hernández (2012b), desarrolla una narrativa que sitúa las especificidades de la investigación “sobre” y “con” imágenes considerando las prácticas de la mirada y las relaciones de saber-poder en las que somos colocados [ya sea retratando o siendo retratados] para cuestionar los efectos [y afectos] de dichas representaciones en la investigación social y educativa, incluyendo también, los repertorios de la cultura visual, las artes, y, y, y. Un cuestionamiento que destaca la importancia de reconocer los códigos dominantes en las imágenes, y analizarlas preguntándonos “¿quién representa a quién y cómo?; pero también pensando en cómo puede alguien desarrollar sus propias imágenes [como contra-narrativas]<sup>95</sup>, es decir,

---

<sup>95</sup> Muchas artistas [mujeres, feministas, racializadas] insisten en hacer un señalamiento crítico a partir de la tensión entre [auto]exclusión-inclusión en la historiografía noroccidental, [la hegemonía de la Historia de Arte con mayúsculas] y sus consecuencias. Concretamente, en alusión a la marginación, la exclusión y la omisión de acontecimientos, y personas, y obras, y, y, y. Una crítica encarnada que acoge los modos en que las mujeres [también otros cuerpos] han sido representadas, subsumidas en la lógica de una feminidad objetivizada

representaciones que resisten las narrativas dominantes sobre una supuesta identidad” (Mörsch, 2016b, p. 28).

Lo relevante es admitir la imposibilidad de representar al Otro y, por lo tanto, hacer a un lado el empeño de fijar una mirada (Hernández- Hernández y Sancho, 2018a). Es que no se trata tan sólo de la emergencia de imágenes [inclusive disidentes], sino del despliegue de una materialidad [visual] que narra las marcas de la colonialidad, la objetivización, la discapacidad, la dominación, y, y, y sobre los cuerpos; representaciones sobre las que “nos plegamos para vernos a nosotros mismos y que, a la vez, van complejizando el devenir lo que somos” (Hickey-Moody, 2019, p. 184). Movimientos afectivos que han abierto espacios de acción de una [micro]política de la representación que ha [re]situado a investigadoras [y artistas] como activistas que no sólo interpretan [hablar de], sino que también devienen en agentes de cambio [hablando para]. Una extensión de condiciones creativas para volver a [re]presentar [sus posiciones de sujeto] y resistir a las lógicas del control falologocéntrico. Sin embargo, esta dinámica de la representación [de las representaciones] también está conectada a ciertas formas de significación y jerarquías de saber-poder que continúan [re]produciendo desigualdades y, y, y, legitimadas a través de su normalización<sup>96</sup>.

Tampoco se puede omitir que el debate derivado de la representación [del Otro] ha puesto sobre la mesa una discusión respecto a dónde y cómo situar los saberes y metodologías otras<sup>97</sup> [indígenas, locales, situadas] frente al conocimiento producido por las disciplinas científicas, teniendo en cuenta las consecuencias de la colonialidad del saber, la marginación, la exclusión y la subalternidad (Wash, 2017). De hecho, el

---

[mirada masculina] (Behar, 2016). A esto, como contra-respuesta material, han “recurrido [estratégicamente] a ciertos vectores de representación” (Richard, 2013, p. 139) ampliando y [re]inscribiendo las imágenes que visualizan la otredad.

<sup>96</sup> Es cuestión de atender la materialidad-visual [revistas, películas, redes sociales, música, publicidad, y, y, y.] y atender cierta instalación [perpetuación], no tan sólo de estereotipos, sino también de desigualdades, marginaciones, exclusiones, y, y, y. Por ejemplo, Connell (2003) observó que los hombres blancos, heterosexuales y de clase media [también alta] de las sociedades occidentales son quienes han asumido [históricamente] determinados privilegios en relación con las mujeres y con otros hombres. Esta caracterización me parece demasiado esencialista en la medida que insiste en ciertas tipologías homogeneizadoras que restringen la complejidad de la experiencia individual encarnada y el lugar de los privilegios. Por lo mismo, tomo distancia de la sentencia de Connell que parece categorizar diferentes tipos de hombres en términos de rasgos compartidos, distintivos y excluyentes. Sin embargo, el trabajo de la misma autora permite situar el debate respecto a cómo se perpetúan y mantienen los privilegios de algunos grupos de hombres desde las representaciones. Más bien, una normalización sostenida por representaciones [de representaciones] de hombres, socialmente influyentes, corporalmente trabajados, sanos, funcionales, competitivos y orientados profesionalmente. Tampoco se puede obviar el hecho de que el “dividendo patriarcal cosechado por los hombres de la élite forma parte de una estructura establecida de privilegios, y sus masculinidades colectivas ayudan a consolidar su posición” (Connell, 2021, p. 113).

<sup>97</sup> Esta alusión a *saberes y metodologías otras*, no se refiere a un conjunto de técnicas científicas que pretenda sobreponerse sobre las formas de investigar existentes, sino más bien alude a “epistemologías plurales, polifónicas y prismáticas” (Sousa Santos, 2017, p. 249); diferentes conocimientos que han sido excluidos y marginalizados por las representaciones hegemónicas. En esta investigación, poner en relación una opción decolonial, propicia una apertura contra-hegemónica a las formar de la investigación humanista/colonial (Ortiz, Arias, y Pedrozo, 2018).

neoliberalismo [y el neocolonialismo] difunden y oscurecen las políticas, prácticas y conocimientos-saberes otros (Ortiz, Arias, y Pedrozo, 2018), a la vez que los homogeneizan e institucionalizan, promulgando así, el empoderamiento individualizante, de las personas [y las comunidades] como independientes y separadas. Una trivialización de las desigualdades estructurales a través de la “apropiación y mercantilización de las voces de los Otros que alimenta un narcisismo corrosivo y un individualismo desenfrenado” (Lather, 2008, p. 221).

De ahí la advertencia de Tuhiwai (2016) cuando señala que “la investigación científica está implicada en los peores excesos del colonialismo” (p. 15). En este sentido, no es sorprendente que el Otro haya tenido un lugar subordinado bajo la representación realizada por aquellos que ostentan los privilegios del saber-poder, los medios y los espacios hegemónicos “para moldear la Otredad a través de sus propios ojos, pero no a través de los ojos de la Otredad misma” (Muro, 2020, p. 70). En este sentido, no se pueden desconocer las relaciones entre las artes visuales y la consolidación de la ciencia moderna [noroccidental], a saber, los efectos [y afectos] materiales de un “humanismo visual” (Vega, 2002, p. 523). Aquí, se puede esbozar cierta analogía entre la investigación académica [inscripción en la ciencia moderna] y la pintura [desde el Renacimiento]<sup>98</sup>.

Ambas prácticas manifiestan una particular relevancia [tanto la producción visual como los análisis visuales] porque, en gran medida, el paradigma generalizado en estas prácticas ha sido el representacional, ofreciendo así, una comprensión y una mirada [siempre distante] que ubica la exterioridad [lo que es visible y fijo] como algo que se revela en las interpretaciones, a saber, la potestad de representar desde la exterioridad. Unas estructuras de significado [estrictamente representacionales] para fijar personas, comunidades, cosas, relaciones, acontecimientos, paisajes, y, y, y. Por lo mismo, es importante reconocer el alcance del régimen de visibilidad de la matriz ocularcéntrica<sup>99</sup> que ha priorizado lo visual [y lo racional] desde la Ilustración, asentando el conocimiento científico [moderno/colonial] desde sus oposiciones dualistas, “su punto de vista distante y sus taxonomías, proporcionando, además, fronteras rígidas entre las disciplinas, lo conocido y lo desconocido” (Mitchell, 2008, p. 5). Una configuración, tanto subjetiva

---

<sup>98</sup> Aquí, “la adopción de ciertas convenciones pictóricas surgidas en el terreno del arte, hicieron posible que la cultura científica deviniera tempranamente una cultura iconofílica” (Vega, 2002, p. 527). Un impacto “dominado por la cuestión de la representación desde el Renacimiento” (Sousa Santos, 2017, p. 180). Es que “la invención de la perspectiva dio el disparo de salida para racionalizar la visión y, poder así, dar la primera imagen de un espacio controlado y matematizado” (Vega, 2002, p. 527). De este modo, incidiendo y provocando una reforma del mismo concepto de visión y, por extensión, de la cognición. Este doble movimiento [de la tradición noroccidental] influirá en la reproducción [racional] de objetos distantes para evidenciar aquellas ideas sobre la identidad desde una lectura del espacio.

<sup>99</sup> Es importante señalar la existencia y consecuencias del régimen dominante de visibilidad donde imagen, verdad y saber-poder se solapan como una fuerza totalizadora que proclama “una visión de la dominación y la dominación de una visión en la que prevalece la voluntad de poder, no como afirmación de la vida, sino como voluntad de dominación y de dominio” (Mitchell, 2008, p. 5). Una matriz visual [que también incluye la lecto-escritura] aun presente en las relaciones establecidas entre lo que se ve y lo que se mira [el ojo y el objeto de la mirada], incluyendo también, los instrumentos que posibilitan [o amplían] la mirada.

como material, de códigos específicos de expresión, registro y [re]producción que han sido parte del “incesante proceso de construcción de valores, sentidos y representaciones que se traman en la intersección entre lo material-corpóreo y lo simbólico-cultural” (Richard, 2013, p. 137) conllevando a la legitimación de las proporciones de la relevancia científica y la invisibilización de saberes y epistemes otras (Sousa Santos, 2017). No obstante, como resuena el poema de Sebastiano Monada (2017), *las cosas no son lo que parecen*:

El mundo es otra cosa distinta a su simulacro  
No es la representación tenida a mano  
El mundo se halla en el afecto de los cuerpos  
Enraizado en los territorios sembrados (p. 49)

La denominada “crisis de la representación”<sup>100</sup> ha expuesto las tensiones que supone hablar para los demás, hablando sobre los demás. Un acto de representar las necesidades, los objetivos, la situación, las demandas de otros, en base a la propia interpretación del investigador. Hernández-Hernández y Sancho (2018a) se preguntan “¿En qué medida nuestra propuesta y nuestra relación en la investigación coloniza [al Otro] cuando nos atrevemos a decir lo que es, a fijar una mirada, a partir de lo que nos ha dicho sobre cómo se representa?” (p. 16). Ciertamente, no puedo obviar el hecho de que cuando hablo de-mí-mismo, también asumo un problema de representación en la medida que re-presento el *yo* de una manera determinada, como ocupando una posición de sujeto específica [términos postestructuralistas], teniendo ciertas características y no otras. Al respecto, cuando me sitúo como varón-docente-investigador reconozco los movimientos que, como plantea Lather (2008), “dan la bienvenida a la descentralización del discurso de uno a través de las alteridades que siempre nos enfrentan las ‘extrañezas irreductibles’ implicadas en otras alteridades” (p. 223). Esto, en ningún caso, justifica hablar en nombre de nadie, ni mucho menos, presumir ubicarme como un Otro subalterno.

“Sin eludir las contradicciones que se derivan de la imposibilidad de la representación del Otro, de cualquier Otro” (Hernández-Hernández y Sancho, 2018a, p. 20), considero que el problema de la representación [subyacente a la práctica de hablar en nombre de los demás] no pueden entenderse simplemente como el resultado de una elección individual autónoma. Por lo mismo, sustituir el *yo* y el *nosotros* por una voz pasiva que borra la agencia, no haría más que anular la responsabilidad y la obligación de rendir cuentas por las decisiones tomadas y los efectos [y afectos] de indagar enredado a la trama universidad.

---

<sup>100</sup> Otra tensión añadida a la crisis de representación epistemológica [y política] problematiza las certezas y acuerdos forjados por la modernidad, en concreto, los acuerdos asumidos como pilares de las democracias representativas. Pareciera que el espacio público “está sucumbiendo ante la proliferación de las embestidas democratizadoras que, ajenas a las directrices de unos consensos desbordados, litigan sobre una multitud de elementos que otrora habrían permanecido al margen del escrutinio ciudadano” (Estévez, 2016, p. 16).



Tampoco podemos olvidar que “nuestra imaginación de investigadores universitarios corre el riesgo de proyectar nuestra fantasmagoría subjetiva en la producción de un Otro que nos es ajeno, pero que nos descubre que nos dirigimos más que hacia lo que nos interesa, a saber, nosotros mismos” (Hernández-Hernández y Sancho, 2018a, p. 18). Esto posibilita cuestionar la interdependencia entre lo que se conoce y lo que se ignora, dada ésta interdependencia, aprender determinadas formas de conocimiento puede implicar olvidar otras y, en última instancia, convertirse en ignorantes de las mismas (Sousa Santos, 2017), lo cual, no nos excusa de responsabilidad. Por lo mismo, en ésta investigación aludo a una posición de varón-docente-investigador en devenir “como proceso de estar en el mundo [...] un proceso emergente y colectivo de estar en relación con los demás, enredados entre lo biográfico y lo corporal, entre lo sensorial y lo material” (Correa, Aberasturi y Chaves, 2020, p. 141) tomando distancia del *yo* unificado que cualquier experiencia subjetiva pueda soportar, “afrontando de forma satisfactoria nuestra relación con *unos otros* que en parte somos nosotros mismos” (Hernández-Hernández y Sancho, 2018a, p. 27). Aquí, la neutralidad no se sostiene, ni siquiera por un momento. Por lo mismo, atiendo que las “políticas de la representación, el afecto, la encarnación, la violencia y el racismo comparten gramáticas conceptuales y geográficas con las problemáticas políticas de lo que muchos denominan procesos más-que-humanos” (Jackson, 2018, p. 5). Por ello, esta investigación enredada a la trama universidad, considera las conexiones y relaciones de correspondencia entre el texto escrito y otros enunciados y otros textos, así como a saberes y prácticas [y distintos elementos heterogéneos humanos, no-humanos y más-que-humanos] de las intrincadas [incluso retraídas] texturas de la realidad sociomaterial. Como señalan Hernández-Hernández y Sancho (2020b):

Asumir esta mirada sobre el aprender exige considerar que se puede aprender no solo de manera representacional [textos, números, imágenes], sino como parte de una narrativa indirecta. Esto supone no entender el mundo como dado..., sino como permanentemente nuevo, como devenir [*becoming*]. (p. 37)

Como espectadores, aunque queramos permanecer distantes, somos parte de una dinámica donde fluyen múltiples miradas [como mirar un retrato pictórico del s. XIX, entre otras cosas]<sup>101</sup>, de identificaciones cruzadas y ordenamientos que se van encasillando en ciertas ideas. Es que “la investigación no es un ejercicio académico inocente o distante, sino una actividad que tiene algo en juego y que ocurre en un conjunto de condiciones políticas y sociales” (Tuhivai, 2016, p. 24). Situándome como varón-docente-investigador [enredado a la trama universidad], reconozco que existe todo un repertorio que me precede y que configura una mirada que no es ingenua. Una mirada que

---

<sup>101</sup> Hago este alcance por la relación que emergió de una conversación, localmente situada, con pinturas del periodo decimonónico chileno en el *Enredo a la trama Arte Latinoamericano* [de esta investigación]. Pinturas representacionistas que buscan fijar y lograr una comprensión [por parte de los artistas] que resaltara la particularidad de lo propio. Un proceso, que asentó formas sistemáticas de representación que conformarían la normatividad cultural de la época.

también es [micro]política, por lo mismo, sería poco transparente [y ético] señalar que es una mirada inocente.

No es fácil [des]hacerse de ideas, conceptos, enfoques, ontologías y pensamientos humanistas/liberales/coloniales que condicionan un acercamiento epistemológico [auto]convenciéndonos de que el mundo es un escenario accesible y que es posible entenderlo, conceptualizarlo y explicarlo como una fuente dada para la producción de conocimiento. Latour (2008), señala que es muy recurrente quedarse atrapados en una lógica de explicación de carácter instrumental para señalar otras cosas, de ahí que critica el uso de nociones contextuales o de fondo [como, por ejemplo: entornos de aprendizaje]. Así, “desaparece todo espacio para la sorpresa y la intuición. Pero lo que es más relevante, lleva a indagar sobre lo que ya se sabe o se quiere saber” (Hernández-Hernández y Padilla, 2011, p. 234).

Al respecto, no podemos obviar cuan recurrente es [en nuestra práctica pedagógica] solicitar a las estudiantes que se apresuren a extraer representaciones [como depósitos de significado simbólico] y, sin desconocer que éstas representaciones muchas veces resultan ser inspiradoras, no dejan de ser problemáticas por sus ordenamientos normativos que reproducen “líneas horizontales el vuelo fugaz de la voz; alza en columnas la imagen inmóvil y aún reconocible de las cosas mismas” (Foucault, 1968, p. 4). Parece sintomático volver sobre categorías que nos resultan familiares, reproduciendo así, los mismos sistemas de pensamiento y la ilusión de control respecto a nuestros procesos de investigación (St. Pierre, 2013). Es que resulta cómodo representar los participantes, el contexto y los materiales como datos estables y fijos, sin embargo, este proceso de ordenación y sistematización defendida como objetiva y convincentemente verosímil, sólo valida la calidad de la investigación cualitativa tradicional; directrices que refuerzan el mandato neopositivista/neoliberal de intentar científicar los enfoques cualitativos a través de una producción basada en la evidencia (Denzin y Lincoln, 2018).

El análisis representacional [o representacionalismo] se reduce a enmarcar el mundo a través de un acto de separación y mediación que opera según lógicas preconcebidas y, por tanto, ignora las diferencias que no se adhieren a las formas particulares [y cómodas] de un proceso de [des]codificación, o de interpretación de los signos y símbolos de una representación como denotativos de una realidad concreta y fija. De ahí que sea importante atender las consecuencias de la lógica representacional, dentro de los registros simbólicos fijos que consideran la realidad como algo distante. Como expone Sousa Santos (2017):

Pienso en la arqueología, que se ocupa del estudio de objetos distantes en el tiempo; la astronomía, que se ocupa del estudio de los objetos distantes en el espacio; la cartografía, interesada en la representación de espacios distantes por medio de mapas; y la fotografía, que se ocupa de la representación en tanto que reproducción. (p. 180)

Es difícil resistir a los intentos de extraer el significado que separan, simultáneamente, las representaciones de la realidad sociomaterial, desatendiendo las cualidades emergentes, no discursivas y preindividuales de la vida (Vannini, 2015). Es que la lógica representacional ha colocado al lenguaje<sup>102</sup> en una posición todopoderosa de determinar lo que es real. No obstante, para Foucault (1968);

[...]de acuerdo con los climas en los que viven, las condiciones de su existencia, sus sentimientos y sus pasiones, las experiencias por las que pasan, suscitan derivaciones que son diferentes según los pueblos y que explican, sin duda, además de la diversidad de las lenguas, la relativa inestabilidad de cada una de ellas. (p. 202).

No es sorprendente que St. Pierre y Pillow (2000) planteen la necesidad de “salir de las ruinas” de la metodología cualitativa humanista, pero sin dejar de cuestionar el sentido otorgado a los métodos, no tan sólo como las herramientas de la praxis objetiva, sino también cómo [desde un enfoque subjetivo] siguen evocando preceptos fijos que delinean la lógica de una representación asentada en el pensamiento binario [que también es colonial]. Una investigación que perpetúa una *visión* [mirada] antropocéntrica de la realidad sociomaterial parece insistir en el relato de la excepcionalidad. Unas disposiciones aceleracionistas y masculinizantes de la percepción del tiempo, de la política, de la percepción misma, incluidas, nuestras relaciones y los flujos de vida más-que-humanos. Sin embargo, para poder salir de las ruinas es necesario reconocer las cargas que nos rodean para comenzar a [re]movernos entre los escombros. Un movimiento sin duda difícil, más aún, resistiendo a los ordenamientos de líneas normalizadoras que insisten en la producción de conocimiento académico objetivo, distante, y, y, y cargas tan arraigadas y pesadas muy difíciles de mover. No basta con reflexionar respecto a la investigación [también docencia] cuestionando el pensamiento humanista/colonial preconcebido, el proceso y los métodos, sin duda, no es suficiente. Al respecto, parece evocador lo que señala Ingold (2015b) quien enfatiza en que “debemos trabajar nuestras palabras como los artesanos trabajan sus materiales, de manera que den testimonio, en sus rastros inscriptivos, del trabajo de su producción, y que ofrezcan estas inscripciones como cosas de belleza en sí mismas” (p. ix).

No se puede obviar el hecho de que la acción humana moviliza un estado constante de representación activa [en y más allá del discurso] una [re]apropiación del acto representativo, de ahí nuestra afección por las representaciones canónicas. De modo que, quedarse en la comodidad de pensar las representaciones como algo fijo o estático, no es sólo un error ontológico, sino que también tiene consecuencias éticas, inclusive, metodológicas. Unas atribuciones sobre la representación que avalan la falacia de dominio

---

<sup>102</sup> Una comprensión performativa [y encarnada] que impugna los hábitos mentales no examinados que otorgan al lenguaje [también visual] una hegemonía ontológica en la medida que es irreductible a la transmisión, el descubrimiento y la construcción de significado. Un desafío a las formas habituales de leer [las experiencias, el arte, la educación, el patrimonio, y, y, y] a través de la ideología, el discurso y la semiótica, la trinchera que defienden los investigadores que trabajan dentro del denominado *giro lingüístico*.

[y captura] en la investigación [social y educativa]. Ahí, donde el análisis se desarrolla mediante enfoques rígidos que tematizan, sistematizan, interpretan y comprenden la realidad, desatendiendo [reduciendo y ocultando] los componentes intangibles e inciertos del proceso de investigación [y de lo investigado] esas interpelaciones o afecciones mutuas (van der Tuin, 2018a). Una separación entre el conocedor/consciente [subjetividad] y una realidad sociomaterial [objetiva] independiente, no hace más que asentar una lógica binaria entre lo interno [el investigador] y lo externo [lo investigado].

Desde éste ordenamiento se valida la división entre la subjetividad [sujeto conocedor/consciente], la representación [conocimiento de-sobre el mundo] y la realidad sociomaterial [experiencias vividas en el mundo] (St. Pierre 2014), en lugar de considerar la heterogeneidad y la complejidad de formas de vida múltiples y actualizadas que son irreductiblemente diferenciadas, enredadas y co-implicadas (Braidotti, 2020). Por lo mismo, atender una co-composición (Haraway, 2019b) [donde no existen elementos individuales separados], tensiona las estructuras, profundamente arraigadas, del cómodo pensamiento dualista. En este sentido, no habría lugar para un individuo discreto con su propia lista de propiedades. De hecho, lo Otro [lo constitutivamente excluido] siempre está imbricado a la propia noción del yo, una perturbación de la distinción interior/exterior [esta lectura/escritura difractiva expone exterioridades interiores (van der Tuin, 2018a)]. Una interpelación sobre los confines de la conciencia producida más allá de la interpretación del analista [en cuanto proyecto de reconocimiento] que desborda los marcos conceptuales y lingüísticos disponibles, a la vez, que atiende “la materialidad del propio lenguaje [y de los cuerpos, las cosas, las normas, y, y, y]” (MacLure, 2013, p.658). Siguiendo esta línea, el giro postcualitativo afirma que el lenguaje no es un medio transparente que refleje, represente y contenga el mundo, por tanto, la investigación no debe preocuparse por el descubrimiento de significados, sino que debe problematizarlos para desestabilizar los ordenamientos representacionales (Correa, Aberasturi y Gutiérrez, 2020).

De este modo, romper con la rígida separación entre modelos y figuras [y las supuestas verdades que expresan]. Por ello, debe hacernos sentido que la investigación “no deba reducirse, ni al privilegio de una idea de ‘Hombre’ representada y definida eurocéntricamente, ni a una negociación de límites epistémicos y fenomenológicos predefinidos experimentados por un humano modular [humanista/liberal/colonial]” (Jackson, 2018, p. 11). Sin embargo, MacLure (2013) señala que todavía no se ha sentido el impacto de la alteración del estatus del lenguaje dentro de una ontología materialista. Ella cree que hay más trabajo por hacer, concretamente, sobre “el estatus del lenguaje mismo dentro de una práctica de investigación materialista” (p. 663). Esto pone en escena el desafío de indagar al margen de las formas validadas por el [neo]positivismo y a la confianza depositada en el orden simbólico del lenguaje para la creación de significado, aún más, cuando la realidad sociomaterial excede lo que podemos conocer y representar [conscientemente] a través del lenguaje. Por lo mismo, tomar distancia del supuesto significado de las representaciones conlleva [re]pensar el [re]hacer de la representación,

a la vez que se advierte el modo en que [las propias representaciones] se apresuran a fijar los procesos performativos [y emergentes] del encuentro, pero también el modo en que ciertos acontecimientos [intensidades, fuerzas, movimientos, afectos] no pueden explicitarse a través de una lógica representativa. Un llamamiento “a poner en cuestión los modos de representación que utilizamos para narrar” (Hernández-Hernández y Sancho, 2018a, p. 26), a la vez, que impugnamos el relato del descubrimiento [colonial] del significado [simbólico], reconociendo la posibilidad de la existencia de otros significados, incluso, la ausencia de los mismos (Vannini, 2015).

En lugar de optar por la comodidad de la fijeza y la captura representacionales, problematizar la representación desde la lectura difractiva (van der Tuin, 2018a) invita a cuestionar las imágenes hegemónicas y dominantes del pensamiento falologocéntrico. En esta línea de fuga, siguiendo el pensamiento deleuziano, MacLure (2013), ofrece una crítica materialista para [re]pensar la investigación postcualitativa poniendo en movimiento la diferencia, propiciando que los conceptos hagan cosas diferentes según los lugares de investigación en los que se introducen [o emergen]. “No se trata, por tanto, de obtener una enumeración de relaciones y sentidos” (Hernández-Hernández y Padilla, 2011, p. 236), sino hacer frente a los dominios de la investigación humanista/colonial para que los conceptos no confirmen [o nieguen] las aspiraciones preexistentes, desplegándose para poner en movimiento las diferencias de pensamiento. Desestabilizar las dicotomías del pensamiento humanista/colonial implica atender que los conceptos actúan en la emergencia del sentido y no como meras representaciones, posibilitando así, un conocimiento diferente que atiende la subjetividad, los afectos, la materialidad, las agencias no-humanas y el flujo de la vida de las cosas.

El [re]conocimiento de un campo de la representación, como posibilidad de “un conocimiento diferente que resiste al significado estable” (Jackson y Mazzei, 2012, p. 17), implica hacer frente a la comodidad reductora de las representaciones. Un compromiso a propiciar una indagación abierta a lo especulativo, lo modesto y lo creativo, atendiendo con ello, que la vida excede la teorización. Así, indagar más-allá de la representación es dar cuenta de los “sentidos abiertos e imprevisibles” (Hernández-Hernández, 2019a, p. 16) donde el conocimiento [como una acción situada en una trama sociomaterial] emerge de la articulación de saberes, disposiciones corporales, y, y, y acontecimientos que:

[...]ponen de relieve no los planes instrumentales, los planos de acción, los guiones y condiciones a priori, sino la posibilidad de futuros alternativos, los fracasos de las representaciones, las contingencias de las intervenciones y la efervescencia con la que las cosas realmente tienen lugar. (Vannini, 2015, p. 7)

Aquí, el mundo no existe separado del conocedor y cualquier visión de la realidad será siempre parcial e incompleta, destacando así, el lugar de las composiciones afectivas, los enredos sociomateriales en los encuentros, introduciendo también, la posibilidad de algo diferente “un sentido de lo efímero, de lo fugaz y de lo que no se puede aprehender. Espera dar vida a lo inanimado y a lo más-que-humano” (Vannini, 2015, p. 6). De ahí que Lorimer

(2005) haya optado por el prefijo “más-que” como alternativa a lo que considera un rechazo reductor de las representaciones. Lejos de demandar una desvinculación con las representaciones, enfatiza que lo importante es [re]conocer la importancia de las representaciones tal y como se viven [y practican]. Por lo mismo, ya no hay que entraparse en el simbolismo discursivo y los códigos [pre]constituidos de la semiótica que se extraen de la representación.

Nancy (2007) se pregunta “¿Cómo representar, de hecho, la representación aplastada, atascada, envasada, petrificada?” (p. 62). Sin inscribir una certeza, parece importante situar los movimientos de [re]colocación. Es que esta investigación [enredada a la trama universidad], [re]conoce que *indagar más-allá de la representación* no significa desatender ni olvidar lo representativo. Tampoco sugiere la existencia de algún lugar [ontológicamente separado] en el que no se [re]produzca la representación, o que las cosas representativas no existan. Al contrario, propongo que la representación [el acto] y las representaciones [las cosas] no son cuestiones estáticas, congeladas, fijas, inmutables. De hecho, esta investigación está enredada a algunas formas de representación [visual] que parecen más estáticas, más congeladas, más inmutables y, quizás, más normativas, pero no menos poderosas y afectivas. Por lo mismo, la coordenada ético-onto-epistemológica mencionada no fundamenta un alejamiento ni una desvinculación radical respecto a representación.

No se puede obviar el hecho de que las representaciones se sitúan en el mundo, como algo performativo en sí mismo, y no como un reflejo estático de él. Se trata de aceptar “su inmediatez o a su inmanencia, a su evidencia que se manifiesta por sí misma” (Nancy, 2007, p. 46). En este sentido, las representaciones se viven, se encarnan y se practican, incluso, ampliando sus fronteras y tensionando las brechas de significación (Richard, 2013). Aun así, más allá de ofrecer una descripción densa (Geertz, 2003) con un fin representacional, considero importante explorar alternativas imaginativas [e incómodas] fuera de las etiquetas y los dualismos, pensando de manera distinta con lo que puede emerger (Correa, Aberasturi y Gutiérrez, 2020, p. 89). Aquí, doy cuenta de la imposibilidad de una separación [e individualidad] en un mundo co-constituido. En esta co-composición, hay un sentido de correspondencia, responsabilidad y rendición de cuentas (Haraway, 2019b), fundamentada, vivida y encarnada en el ser-saber-hacer [y estar] de la investigación en/con la universidad donde seguimos co-creando y co-constituyendo nuestras realidades vividas con un mundo más-que-humano (Ingold, 2015a). Una indagación que, acompañada de curiosidad y experimentación, asume los desafíos y exigencias de ampliar nuestro entendimiento de las relaciones humanas, no-humanas y más-que-humanas. Unas relaciones siempre co-constituidas y remendadas de manera imperfecta, por lo tanto, la capacidad de unirse a otro, de ver junto al otro, implica ineludiblemente jamás pretender ser el Otro (Haraway, 1995). Por lo mismo, aprender [y corresponder] con la otredad implica hacer a un lado las separaciones y divisiones de la postura cartesiana para asumir una comprensión afirmativa con la diferencia (Braidotti, 2020).

Las cosas, personas, espacios, normas, y, y, y son diferentes, pero [a través de su naturaleza enmarañada], con-forman significados co-constituidos del mundo en el que están situados; un devenir-con, constante, reiterativo, enredado e interdependiente (Haraway 2019b). Un movimiento que permite [re]orientar la práctica creativa [también pedagógica] y considerar que cualquier forma de representación, es algo siempre cambiante [tanto en su creación como en su interpretación], que las cosas de este mundo pueden ser fugaces, ocultas, no del todo subjetivas, difusas, distribuidas y difíciles de atender. Sin duda, los encuentros no aspiran a establecer relaciones-causales de los hechos, sino crear conocimiento en “una relación ‘dentro’” (Hernández-Hernández, 2019b, p. 5). Dentro de enredos más-que-humanos sin buscar su representación [medios para localizar, perseguir, agarrar, seducir, y atrapar] (Stengers, 2019). Es que ésta investigación no busca caracterizar los procesos sociomateriales, ni reificar la posición de un sujeto conocedor/consciente que caracteriza y fija distintos elementos heterogéneos desde la cómoda distancia. Por tanto, se asume el compromiso de intentar descender de la posición central y de los privilegios, evitando [re]instalar los clásicos dualismos de oposición [ni inscribir nuevos binarios], sino [re]conocer la co-constitución distribuida y unas responsabilidades concomitantes localmente situadas y recíprocas en la correspondencia (Ingold, 2021).

Lo anterior, implica interrumpir los ordenamientos generalizados [y continuos] de las lógicas binarias del conocimiento representacional humanista/colonial para atender el enredo de una multiplicidad de elementos heterogéneos humanos, no-humanos y más-que-humanos, produciendo así, diferentes [e incómodas] formas de indagar. Tomar distancia de la petición [neo]positivista, [neo]colonial y [neo]liberal que pretende establecer un enfoque unificado respecto a lo que ha de ser la realidad y su representación (Hernández-Hernández, 2019a).

*Indagar más-allá de la representación* con-lleva incorporar y valorar la multiplicidad, las [re]colocaciones, los distintos movimientos de pensamiento [y práctica] para corresponder con la visualidad y la materialidad [no reducida únicamente a la visión], desde las posibilidades multisensoriales, kinestésicas y afectivas (Vannini, 2015). Un movimiento que pone en cuestión las prácticas, los procesos y los encuentros que, en cuanto enredos sociomateriales, no se asumen como representaciones estáticas de significado y valor, exclusivamente, culturales. Un compromiso con la incomodidad, la apertura y la indeterminación, reconociendo con ello, la existencia de “elipsis, silencios, espacios oscuros, escenas inexplicadas y, sobre todo, fuera de campo” (Hernández-Hernández y Padilla, 2011, p.236). Un llamamiento ampliado a no presuponer resultados, resistiéndonos a valorar [y fijar] los acontecimientos antes de que ocurran, desbaratando así, la suposición de que se pueden crear modelos preconcebidos. Se trata de hacer a un lado las expectativas preconstituidas y aceptar la limitación de los registros simbólicos a la hora de articular significados. Una [re]orientación donde el foco no está en la representación, ni la predicción, ni en la anticipación (Ingold, 2015b), sino en las huellas afectivas, en lo que queda, lo que permanece, lo que nos excede, aquello que trasciende

lo humano, la materia viva no-humana, el lugar, los fenómenos efímeros, los acontecimientos y mucho más (Vannini, 2015).

En uno de los informes de evaluación del doctorado<sup>103</sup>, me advirtieron: “cuidado con caer en un patchwork teórico sin sentido”. Pero no se trata [o al menos he de esperar no recurrir] fragmentos teóricos como representaciones adhesivas para inscribir relaciones, personas, cosas, lugares, y, y, y. *Indagar más-allá de la representación* es comprometerse con el sentido, y las posibilidades de la extemporaneidad, y la vitalidad, y la emergencia, y los afectos, y el flujo de la vida de las cosas, y la incomodidad, y la creatividad experimental, y, y, y. Todo aquello que desborda el cerco de los procedimientos sistemáticos de los ordenamientos de la representación (Foucault, 1968). No se trata de reificar una constante inestabilidad, pero no cabe duda que ésta posibilita la invención, la [re]colocación y, lo que es más importante, sitúa la responsabilidad y un compromiso afirmativo con los demás y con-el-mundo (Braidotti, 2020).

## **El lugar de la diferencia, cuerpo[s], subjetividad[es] y masculinidad[es]**

La investigación es un proceso encarnado en el que convergen aspectos de nuestra condición humana explicitados en y a través de nuestras percepciones, no sólo para con los otros, sino también de las formas en que esperamos que los demás nos perciban. Aquí, tampoco se pueden obviar cómo los propios prejuicios dan forma a los puntos de mira [sobre todo en una trayectoria de indagación]. Si bien como humanos tenemos la capacidad de conocer [parcialmente] el mundo, este siempre es un conocimiento limitado que no nos alcanza para conocer el flujo de vida de las cosas (Ingold, 2012). Existen limitaciones, cognitivas, materiales, incluso expresivas, de la condición humana (Schaeffer, 2009), pero también es cierto que la priorización inherente de las percepciones humanas [respecto a nuestra conexión con la realidad sociomaterial] da cuenta de nuestra incompletud. Es que los relatos que ofrecemos de nosotros mismos sólo pueden ser parciales. Por lo mismo, resulta importante reconocer el lugar de los sesgos, las incertezas, las especulaciones, entre tantas otras dudas que afloran y que muchas veces ocultan la presunción de un ordenamiento normado por la objetividad, a saber, cuando se alude a la obtención de conocimientos de una realidad externa. Como bien sentencia Richard (2013):

La trampa de lo neutro y su falsa regla de objetividad afirman que una determinada óptica [la masculina] supone tener validez universal por el hecho de representar lo abstracto-general a costa de relegar todo lo concreto-singular [lo

---

<sup>103</sup> En el marco del proceso formativo, al finalizar el año académico, cada doctorando presenta un reporte con los avances de la investigación. Un informe que es revisado por un evaluador anónimo quien aporta una retroalimentación.



femenino] al rango de subordinado en su conceptualización general de lo humano. (p. 141)

La interpelación de Richard es clave para entender “la separación del yo y el otro<sup>104</sup> en el proyecto individualista hipermasculino” (Kreps, 2021, p. 481). Esto da cuenta de una posición de saber-poder que resulta bastante cómoda cuando se quiere ocultar la susceptibilidad de acceso al conocimiento de otras esferas relacionales que no son las nuestras (Azpiazu, 2017). Esa misma presunción arraigada al pensamiento humanista instrumental [masculinista] que restringe las posibilidades de experimentar las diferencias y el contacto con el mundo (Deleuze y Guattari, 2004). Dificultades que ciñen la posibilidad de llevar a cabo una investigación diferente, a la vez que perfilan un escenario cómodo para un “sujeto conocedor y epistemológico que, a través del uso de la razón, puede producir una verdad fundacional” (St. Pierre, 2016b, p. 25), promulgaciones asociadas a los patrones dominantes masculinistas alineados a la rigidez metodológica, el esencialismo y el universalismo.

Conuerdo con Jackson y Mazzei (2012), que el campo de la subjetividad permite complejizar lo material, lo experimentado, lo recordado, lo imaginado y lo deseado para establecer otro tipo de relaciones con el conocimiento que sean menos desvitalizadas, pero al mismo tiempo permiten [re]atender el enredo con otras personas, cosas, espacios, y, y, y. Es que en la realidad sociomaterial resulta insostenible leer lo no-humano lejos del foco de atención correspondiente a lo humano, reconociendo en ello, la existencia de nuestros cuerpos y el lugar de nuestros vectores de subjetivización<sup>105</sup>. Aquí, creo necesario considerar el itinerario de condiciones por las que instancias individuales y, también de encuentro [con humanos y no-humanos], emerge un “territorio existencial” (Guattari, 1992, p. 20) que exige [re]conocernos en relación. Esto implica atender que [como investigadores] nunca dejamos de estar enmarañados a una trama que nos antecede y que,

---

<sup>104</sup> Esta noción del *otro* inscribe un sujeto individualizado que se relaciona con el mundo como exterioridad, concibiéndose a sí mismo, como centro de la realidad (Mignolo y Vázquez, 2017). De este modo, se funda “la relación del sujeto con el pensamiento [el cogito cartesiano], la relación del sujeto con la ley moral [el numen kantiano], la relación del sujeto con la naturaleza [otro sentimiento con respecto a la naturaleza y otra concepción de naturaleza], la relación con el otro [la concepción del otro como objeto]” (Guattari y Rolnik, 2005, p. 51). Una episteme antropocéntrica que históricamente ha priorizado el lugar de la cultura-masculina [civilizada e ilustrada], y no solo eso, “en esta conciencia del saber moderno del mundo como objeto, el sujeto ideal de conocimiento se convierte él mismo en abstracción” de la formación racional (Mignolo y Vázquez, 2017, p. 498).

<sup>105</sup> De ahí que la inquietud inicial del plan inicial de investigación titulado: *Mediaciones entre lo humano y lo objetual: El retrato en la configuración de subjetividades masculinas*. Un proyecto que se fue reconfigurando por acontecimientos que escapan de toda previsión y control y, en el no-saber, han posibilitado una abertura [incómoda] creativa que reconoce el devenir de la investigación. En el plan inicial [el objetivo e interés de la indagación], proyectaba el estudio del [auto]retrato como dispositivo [conceptual/visual/material] y sus alcances en cuanto posibilidades educativas. Una relación secuencial dirigida al contexto formativo [educación de las artes en la universidad] que, de cierto modo, recreaba las condiciones de un esquema prefigurado para el “seguimiento rígido [de métodos preconcebidos] de una investigación que fija y se fija en lo que, presumiblemente, está dentro de un contexto específico” (Jackson y Mazzei, 2016, p. 94). En este sentido, se excluía la emergencia de los afectos, los agenciamientos más-que-humanos y el devenir de acontecimiento enmarañados a los procesos de subjetivación [individuales y colectivos] en la universidad.

sin duda, interviene en el proceso de la investigación (Hernández-Hernández y Revelles, 2019). Es que como insisten Hernández-Hernández y Sancho (2020a), “tal enredo desplaza las discusiones de las perspectivas exclusivamente humanas [antropomórficas] e interrumpe en las nociones de subjetividad individual, dando paso a la subjetividad relacional” (p. 39). Un empuje no sólo para decentarnos<sup>106</sup>, sino también intentar desaferrarse de las seguridades asumidas desde la comodidad del excepcionalismo [humano]; una orientación para ir más allá de “los dualismos que determinan nuestros modos de relación con la naturaleza, los otros y nosotros mismos” (Hernández-Hernández, 2017, p. 2).

Si bien la crítica decolonial [y también feminista y poscolonial] insisten en que ciertas personas [y comunidades] no son tratadas como objetos cuando han sido objetos desde un principio (Behar, 2016). Situar este argumento permite ampliar el concepto de objetivación y su crítica ética al mundo de las cosas para atender cómo funcionan los propios procesos de objetivación [utilitarismo, instrumentalización, cosificación y apropiación, por mencionar algunos]. Por ejemplo, muchas de las [re]configuraciones contemporáneas de las relaciones entre humanos y no-humanos se llevan a cabo a partir de lógicas de abstracción, conmensuración y encierro que delatan la objetivación y su [re]producción en curso. Como señala Behar (2016):

[...] aquí debemos andar con cuidado. Porque, aunque la intención de desprenderse de los adornos humanistas de la condición de sujeto es digna como gesto hacia la camaradería feminista con los no-humanos, en la práctica es probable que siga siendo una aspiración; y aunque, para aquellos que no están acostumbrados a ella, la condición de objeto humano [que no quiere decir condición de sujeto] puede ser iluminadora, rara vez resultará liberadora. Ciertamente, los ejemplos de que la objetivación beneficia a los objetivados son escasos y distantes entre sí. (p. 9)

No hay que olvidar que hay cuerpos humanos que, existiendo, son silenciados, ocultados, excluidos, marginados y segregados por sistemas de control y violencia. Cuerpos que no son considerados [totalmente] humanos y que, por consiguiente, están privados de su condición de sujeto [y derechos]. Por lo mismo, cómo desentenderse de los problemas y las luchas a las que se enfrentan grupos de personas y comunidades que siguen siendo marginadas, excluidas y violentadas (Tuhiwai, 2016).

---

<sup>106</sup> Ciertamente, descentrar al sujeto humano y centrarse en los no-humanos puede parecer una renuncia a la responsabilidad hacia los innumerables humanos que todavía luchan [y mueren] por el reconocimiento legal, social y ético. Mientras el humanismo seculariza; el antihumanismo critica la razón científico-técnica del hombre blanco masculino, heterosexual, coherente, estable, centrado, pensante... Sin embargo, ésta crítica al sujeto humanista no ha desmantelado su primacía extendida en mecanismos de control [y sometimiento] sobre los no-humanos [también sobre humanos]. No se puede omitir el hecho de que existen cuerpos no-humanos [ratas, perros, conejos, entre otros animales] junto con los organismos de la vida [microbios, genes, células madre...] que son empleados [en ciertos centros de investigación y universidades] como objetos utilitarios con fines instrumentales en nombre del progreso científico (Taylor, 2019b).

De lo anterior, resulta un imperativo ético no renunciar al lugar del sujeto y, por extensión, a nuestras subjetividades encarnadas (Braidotti, 2020). Esto sería una negación violenta de las consecuencias por las cuales muchos cuerpos han devenido en objetos: objetos de la explotación colonial, objetos de las experimentaciones científicas, objetos de estudios que se manipulan (Nicolescu, 1996). Es que no podemos olvidar que la división binaria de la diferencia [del pensamiento humanista/colonial falologocéntrico] no sólo ha promovido jerarquías excluyentes, sino el corolario de algunas de las peores abominaciones arraigadas en las experiencias de deshumanización [el comercio transatlántico de esclavos, los genocidios y exterminios de indígenas, el Holocausto, y, y, y] de grupos considerados sub-humanos y no-humanos bajo la justificación científico-técnica de las taxonomías de clasificación racial y biomórficas [color de piel, raza, lengua, creencias, origen]. En la otra vereda, los cuerpos inscritos sobre la línea de lo humano son reconocidos socialmente en su humanidad, ocupando una posición de superioridad como seres con subjetividad y, por tanto, con acceso legítimo a derechos civiles y políticos (Mbembe, 2016). Por lo mismo, Braidotti (2015) es enfática en señalar que:

[...] por esta actitud universalista y por su lógica binaria, la noción de diferencia, entendida en su sentido peyorativo. El sujeto [humano] equivale a la conciencia, a la racionalidad universal y al comportamiento ético autodisciplinante, mientras que la alteridad es definida como su contraparte negativa y especular. No obstante, cuando la palabra diferencia significa inferioridad, ésta asume connotaciones esencialistas y letales desde el punto de vista de las personas marcadas como “otras”. Éstos son los otros sensualizados, racializados y naturalizados, reducidos al estado de no-humano de cuerpos de usar y tirar. (p. 22)

De este modo, el proceso de humanización [racionalista e instrumental] ubicará ciertos cuerpos [no sólo como una antítesis del hombre-blanco-europeo] en una jerarquía global donde también irían siendo colocados animales, mujeres, indígenas, negros, travestis, freaks, discapacitados, y, y, y <sup>107</sup>. Cuestiones justificadas por las

---

<sup>107</sup> Aquí vuelvo a un encuentro colectivo con las estudiantes del máster cuando visitamos la exposición *Lorenza Böttner: Réquiem por la Norma* [La Virreina Centre de la Imatge, 2019]. En aquella oportunidad, afectados por la obra, comenzamos a dialogar. Recuerdo no dejar de pensar en el cuerpo de mi padre [y su normada discapacidad] mientras más me incomodaba con las nociones de *disfuncionalidad* y *lo freak*. La obra material de Lorenza [1959 Punta Arenas/Chile – 1994 Múnich/Alemania] incluía una narración en primera persona respecto a su accidente, los procesos de cura y el aprendizaje del dibujo y el baile. En los términos de Preciado (2019b) su trabajo alrededor de los *freaks shows* constituye un hito “de transición entre el régimen teológico en el que el cuerpo no conforme es visto como una monstruosidad contra-natura y su transformación en objeto de la investigación científica y de las industrias de la discapacidad [...] y los dispositivos médicos de visibilización del cuerpo como patología” (p.8-9). Un híbrido *cuasi-objeto* que no tienen un espacio definido ni en lo social, ni en lo científico [exclusivamente], en la medida que no es del todo sujeto, ni del todo cosa [tiene de ambas y de ninguna específicamente] (Latour, 2007). Una dislocación de la representación normativa del cuerpo en el relato del racionalismo instrumental, una entidad que no puede ser clasificada en una categoría fija al encarnar un umbral; la disolución de los estrictos binarios. Un *freak* que desafía los límites convencionales [humanistas] entre lo masculino y lo femenino, lo sexuado y lo sin sexo, el yo y el otro: lo humano y lo no-humano y, en consecuencia, un despliegue [corporal] que tensiona la realidad y la ilusión, la experiencia y la fantasía, lo fáctico y el mito (Ferrando, 2019).

categorizaciones y las lógicas dicotómicas que reproducen la diferencia [no tan sólo como práctica de representación] dirigida a la subordinación y el sometimiento (Mignolo y Vázquez, 2017). No cabe duda, de que “el concepto mismo de diferencia es demasiado importante y demasiado rico para dejarlo librado a las interpretaciones fascistas y hegemónicas” (Braidotti, 2000, p. 167). Por lo mismo, debemos tener cuidado de no caer en la proclamación de una simetría esencialista y generalizada [igualdad de condiciones históricas], respecto de las experiencias que han dado a los cuerpos las orientaciones para [re]pensarse a sí mismos y [re]conocer el lugar de sus afecciones (Ahmed, 2019).

En esta investigación no hay lugar a la pretensión de levantar un análisis objetivador, sino más bien atender la afirmación de un nuevo modo de subjetivación que sitúa una conexión ontoepistemológica [ética y micropolítica] la cual, a su vez, posibilita la [re]inscripción de la subjetividad como agente material y semiótico (Braidotti, 2004). Una subjetividad [nómada] que da cuenta de los enredado en relaciones sociomateriales, incluidas, las de producción, significación y saber-poder en la trama universidad<sup>108</sup>. Asimismo, un [re]conocimiento a la incompletud de la subjetividad encarnada, esos devenires inestables, parciales, incompletos y repletos de posibilidades de los movimientos y resonancias (Massumi, 2002) de una subjetividad ensamblada [varón-docente-investigador].

No podemos presumir conocer el mundo como agentes externos y distantes a la indagación, abstrayéndonos del mismo proceso con la pretensión de extraer datos objetivos, verdaderos y universales (Haraway, 1995). Al contrario, no podemos desatender el lugar de las disonancias cognitivas y afectivas de una subjetividad nómada [encarnada y localmente situada] en una multiplicidad de relaciones con personas, normas, espacios, cosas, y, y, y. Una manera de [re]conocer las diferencias y las distintas posiciones que influyen y transforman lo que cada uno y el otro pueden llegar a ser [y devenir]. Así, al [re]conocernos enredados a múltiples relaciones, inevitablemente, puede llevarnos a preguntarnos por el lugar [y sentido] de la diferencia. Braidotti (2000) señala que “la noción de diferencia ha gozado de una existencia larga y azarosa. No se me ocurre ningún concepto más contradictorio, polémico e importante. La ‘diferencia’, dentro del pensamiento feminista, es un sitio de intensa tensión conceptual” (p. 167). Atendiendo esta complejidad, comparto con Ferrando (2019), de que el reconocimiento de “la diferencia ya es constitutiva de la especie humana, con todas sus variedades de género, étnicas, sociales e individuales. En otras palabras, el reconocimiento posthumano de las alteridades no-humanas comienza con el reconocimiento de las alteridades humanas” (p. 2). Aquí, el [re]conocimiento de la diferencia [en la otredad] implica una conexión

---

<sup>108</sup> No podemos obviar la mirada antropocéntrica [también racista y sexista] que existe en la universidad. Si bien esto no es una algo que se pueda generalizar, tampoco se puede ocultar el hecho de que otros cuerpos [humanos y no-humanos] siguen estando en la periferia. Prácticas de una academia que se aferra a los ordenamientos de la racionalidad, el progreso y la competencia, una “narrativa humanista de larga data que da por sentado el excepcionalismo humano como condición *sine qua non* de la educación superior” (Taylor, 2019b, p. 6).

intrínseca entre el movimiento y la sensación por la que cada uno convoca inmediatamente al otro y viceversa (Massumi, 2002). Por lo mismo, la idea de quienes somos [de que cada uno tiene su propia identidad] parece estar, ineludiblemente, ligada a nuestras relaciones [comenzando con la familia]. Pero estas relaciones se van ampliando en varias direcciones, como un rizoma que va echando brotes y raíces a medida que se extiende, pero como cualquier rizoma, “no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas” (Deleuze y Guattari, 2004, p.13). Por ello, cuando nos preguntan por la nacionalidad, emerge una conexión que nos vincula a un territorio, a unas tradiciones, a unas imágenes, y, y, y. Así, desde que llegué a Barcelona, he respondido a la coloquial interrogante: *¿de dónde eres?* La respuesta cae: “...*soy chileno*”. De forma sintomática, añado: “...*estoy cursando un doctorado en artes y educación*”. Cerrando el guión de presentación comento: “...*es que soy escultor y profesor de artes visuales*”. Nunca he agregado: “...*y además soy varón cis género*”. Ciertamente, doy por sentado que ven un varón, pero en los formularios de distintas instancias burocráticas es recurrente encontrarse con un ítem alusivo a la consulta normativa respecto al sexo/género. Ahí, la respuesta debe adscribirse a una de estas tres alternativas: *hombre/masculino, mujer/femenino y omite/otro*. Inscripciones de un sistema de significación dominante que también se explicita en la naturaleza de la percepción y en los modos de representación (Guattari y Rolkin, 2005).

En mi experiencia docente en un liceo municipal [polivalente y rural]<sup>109</sup>, en reiteradas ocasiones sucedió que alguna estudiante me dejará caer la pregunta: “*profe, ¿es usted gay?*”. No desconozco la afección de esas interpelaciones, una mezcla entre incomodidad y perplejidad por la emergencia de una interrogación inesperada, más nunca respondí con una negativa tajante, ni mucho menos nunca aludí a una definición que fijase una condición o preferencia [sexual]. Consideraba que esa duda tenía que dar lugar a un cuestionamiento que les [auto]interpelara de vuelta. Les dejaba con la duda. Es que nunca valoré aquellas preguntas como mal intencionada, entendía que podía ser una interpretación de mi performatividad que, en sus miradas, no encontraba un asidero en la homogeneidad y la estabilidad de una imagen masculina normada<sup>110</sup>.

---

<sup>109</sup> El establecimiento al que aludo corresponde a un *liceo polivalente*; un centro educativo gestionado por la administración municipal [de carácter pública] de una comuna rural del litoral central de Chile. Estos centros, particularmente, poseen todos los niveles educativos existentes [educación inicial, primaria, secundaria y formación técnico profesional media] y no realizan ningún proceso de selectividad.

<sup>110</sup> La crítica a esta caracterización normada de masculinidad, ha permitido incorporar otras narrativas propias de las subjetividades marginadas. Más allá de las diferencias sexuales heteronormativas para cuestionar sobre las implicaciones culturales y políticas de las subjetividades masculinas (Halberstam, 2003). Un desplazamiento hacia las masculinidades vividas [encarnadas] para [re]pensarlas desde los términos de la performatividad de Judith Butler (2007), pese a la férrea resistencia de la cultura masculinista que se resiste a aceptar la masculinidad en términos de performance, considerándola como no performativa, incluso, antiperformativa (Halberstam, 2003). Por lo mismo, resulta difícil conferir una definición de masculinidad sin aludir a la existencia de relaciones, categorizaciones y jerarquías que han sido legitimadas sobre las identidades de género. Tradicionalmente, la masculinidad se ha pensado como una posición dentro de relaciones binominales de género, prácticas por las cuales mujeres y hombres se alinean a una posición, desarrollando los efectos en la experiencia corporal, la personalidad, la representación y las relaciones de

Esta perplejidad, albergada en la sospecha respecto a ¿qué hace que un hombre sea menos masculino? y, más aún, ¿qué hace un hombre como profesor de artes [visuales]?, cuando para gran parte de ellos [y ellas] era una actividad propia de las mujeres. Una asociación bastante estereotipada [al igual que muchas otras interpretaciones] que aluden a un cuerpo molar, organizado y establecido en proporción a unos discursos de saber-poder que fijan, legitiman e imponen un deber-ser. Como señala Guattari y Rolkin (2005):

No se trata sólo de una cuestión de ideas o de significaciones por medio de enunciados significantes [...]. Se trata de sistemas de conexión directa entre grandes máquinas productivas, grandes máquinas de control social y las instancias psíquicas que definen la manera de percibir el mundo. (p. 45)

Cuando se habla de masculinidad pareciera que se alude a un modelo específico, aunque también es cierto que hay una reivindicación [en curso] respecto a las diferentes maneras de vivir y sentir-pensar la masculinidad. En este sentido, no se puede olvidar que muchas personas hemos sido identificadas como hombres al nacer [asimismo, heterosexuales]<sup>111</sup>. Aunque, también hay quienes parecen tensionar el ordenamiento de la masculinidad normativa [hombres trans, homosexuales, travestis, *queers*...] quedando excluidos como “grupos minoritarios, u oprimidos, o prohibidos, o rebeldes, o que siempre están en el borde de las instituciones reconocidas” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 252). Sin embargo, hay que ser cautos, es que las masculinidades marginales no están exentas de ostentar actitudes hegemónicas y poder. No hay que olvidar que las violencias, la misoginia, la homofobia y el sexismo no son paralelismos respecto a la heterosexualidad.

Damos por sentado que cuando se enuncia “el hombre” hay una referencia a aquellos humanos asignados al género masculino, pero igualmente es el despliegue de un universalismo que incluye a todas las personas [algo que ciertamente no ocurre cuando

---

saber-poder. Asimismo, tampoco se puede desconocer todo el precedente material enmarañado a las masculinidades, por ejemplo, los esquemas de una fisionomía normativizadora que, desde la tradición occidental, sigue presente sin modificarse demasiado. Esta usanza ha [re]afirmando los arquetipos clásicos y los estereotipos de un varón blanco de corte patriarcal, el poder corporal y la fuerza física. Cánones que repercuten en lo relacional formando parte de una enorme cadena de personas, cosas, productos, herramientas, máquinas, teorías, ecuaciones... (Tirado y Domènech, 2005), por mencionar, el paralelismo establecido entre modelos, disciplinas artísticas, escultura, pintura, fotografía, mass media, y, y, y.

<sup>111</sup> La heteronormatividad es una noción compuesta por la raíz *hetero* [de la *heterosexualidad*] y la traslada a la normatividad [derivada del establecimiento de una norma]. Este concepto se utiliza en las discusiones sobre sexualidad, en los *Estudios de Género* y en los *Queer Studies*, entre otros, para describir las formas que refuerzan y reproducen la creencia de que ciertas cosas son normales, en este caso, que la heterosexualidad es la norma. Esta normalización de la heterosexualidad implica, por supuesto, que cualquier cosa diferente a ella no es normal, ni siquiera anormal. No obstante, las heterosexualidades no sólo corresponden a una práctica sexual entre sexos opuesto, sino que también invocan una matriz heterosexual que, en las sociedades occidentales, equipara el género, el sexo y el deseo. Así, el sexo masculino se mapea en el género masculino, pero también en el deseo del sexo femenino y el género femenino. Por tanto, no podemos obviar el enorme peso de este ordenamiento normativo, ni mucho menos desconocer la dificultad de vivir una vida tensionando dichas normas.

expresamos “la mujer”). Esta asociación del hombre como símil de la humanidad nos acompaña desde la Ilustración, por tanto, poner en duda los grandilocuentes axiomas de la misma [la idea del progreso, la mejora imparable, el desarrollo de la humanidad] es un movimiento que no sólo pone en duda al ser humano, sino también ésta idea esencialista de hombre (Azipazu, 2017).

En nombre de los hombres [y la humanidad] se han dicho [y hecho] muchas cosas, por tanto, no podemos disociar las consecuencias de los esencialismos a la hora de cerrar las posibilidades ético-políticas de nuestras relaciones con lo más-que-humano (Twine, 2021). Por lo mismo, no podemos negar la asociación que se hace de los hombres cuando se piensa en las acciones sobre la naturaleza, esos ecos del pensamiento occidental [humanista] instrumental orientados a la dominación, el control, la conquista y la colonización. Tampoco debemos obviar la fuerza de las lógicas androcéntricas y patriarcales como ordenamientos que siguen operando sobre los cuerpos codificando y sobre-codificando la identidad [no tan sólo en los términos sexo-género]. Aquí, las categorías de identidad [sexo, género, color, etnia, religión, raza, edad, capacidad] no hacen más que coartar la relación entre los cuerpos. Categorías que se basan en una noción externa [y negativa] de la diferencia que es [re]producida como una [re]asignación tácita de pertenencia, a saber, una diferencia que consiste en diferir [y referir] un cuerpo a determinados modos de ser e interactuar<sup>112</sup> (Hickey-Moody y Malins, 2007).

En esta coordenada ontoepistemológica [y ética] la “problemática [micro]política no se sitúa en el nivel de la representación, sino en el nivel de la producción de subjetividad. Se refiere a los modos de expresión que pasan no sólo por el lenguaje, sino por niveles [material]semióticos heterogéneos” (Guattari y Rolkin, 2005, p. 42). Por lo mismo, no he querido dejar fuera las implicancias de aludir [en este espacio] a mi ~~condición~~ posición *varón*. Una propuesta desafiante que, aludiendo a una masculinidad *cis*, insiste en sus cuestionamientos. No se trata de un acto de misandria, sino de aceptar la incomodidad como un “lugar de continua [auto]contestación” (Gelfer, 2013, p. 57). El movimiento de una crítica permanente en una espacio-temporalidad que reconoce el devenir del mundo que se critica, como el mundo que se vive. Como señala Braidotti (2004), se trata de “expresar la responsabilidad por nuestra implicación con las mismas relaciones de poder que nos hemos comprometido a criticar” (p. 151). Se trata de explicitar

---

<sup>112</sup> Preocupaciones ampliadas por los *Queer Studies* al instalar un importante debate alrededor de las masculinidades como una cuestión encarnada no sólo por hombres, sino también por mujeres (Halberstam, 2003). En esta línea disidente, los planteamientos de la multidimensionalidad y la multiplicidad de las masculinidades (Watson, 2015), han ido propiciando un quiebre respecto a los totalitarismos y las imposiciones normativas, esos ordenamientos falologocéntricos que siguen presentes y ven la diversidad como una condición disociativa, patológica, incluso, ideológica (Gelfer, 2013). Por lo mismo, es importante [re]conocer las potencialidades de los planteamientos [y activismos] *queer* [inclusive de las masculinidades múltiples] a la hora de propiciar un pensamiento [y descentramiento] para nosotros los varones heterosexuales [*cis*]. Se trata de seguir interrogando [y nunca dejar de hacerlo] nuestras múltiples formas de vivir la masculinidad incluyendo las implicancias de la heterosexualidad, sobre todo quienes hemos sido beneficiarios de los réditos patriarcales. Ser más conscientes [inclusive declarar nuestros privilegios] no nos desvincula de los efectos [y afectos] de los ordenamientos normativos [no tan sólo de género] (Viveros, 2021).

una masculinidad singular que se ve afectada por la misma [masculinidad normada] que cita, [re]produce, desplaza y asume. Con este movimiento, potencialmente de perturbación (Massumi, 2002), pretendo tomar distancia de las afirmaciones que insisten en la existencia de unas nuevas masculinidades<sup>113</sup>, a saber, “hombres deconstruidos”, feministas y “aliados”. Una suerte de “adhesivos simbólicos entre lo social y el sí mismo, entre el afuera constitutivo y el sujeto” (Braidotti, 2004, p. 154) que se “reconfiguran dentro de cierta pedagogía cínica que permite la persistencia de las relaciones de desigualdad y poder” (Sánchez y Viale, 2017, p. 89), desestimando así, las consecuencias históricas [y materiales] de nuestros privilegios en distintas tramas sociomateriales. Ahí donde los ordenamientos normativos han sido siempre pegajosos; “nos atrapan en la medida que discurren” (Braidotti, 2004, p. 154).

---

<sup>113</sup> No desconozco las iniciativas dirigidas hacia la acción [más allá de la teoría] por parte de algunos hombres [dentro y fuera de la academia], ciertamente, es algo comprensible y apremiante, pero no deja de ser complejo. Puede que el germen de éstas inquietudes provenga de una actitud defensiva contra el malestar que produce la conciencia sobre el sexismo y el sentido de complicidad. Un malestar que puede estar orientado hacia la avenencia; aun así, el redescubrimiento del *statu quo* puede también animar un deseo de [auto]conciliación (Viveros, 2021). Sin embargo, hacer público el propio juicio de que las violencias y desigualdades como cuestiones [encarnadas] compartidas, parece desconocer por completo la historicidad de las asimetrías [respecto a las mujeres y otros grupos minoritarios] y obviar la permanente incidencia de los ordenamientos normativos [no tan sólo de género]. Al respecto, el planteamiento de *nuevas masculinidades* parece más bien un intento que, implícitamente, actualiza los espacios de comodidad [y poder] para ciertos varones. De este modo, recogiendo la crítica feminista, intentan reivindicar la construcción social de unos modelos de masculinidad que, aparentemente, han superado las lógicas de la masculinidad hegemónica. Desde esta perspectiva, hay proyectos que propician el despliegue de una masculinidad inclusiva y cuidadora que incorpora los valores y performances de un estilo de hombría más suave y sensible, una concepción más variable del género, es decir, una que ya no depende de las concepciones limitadas y excluyentes basadas en la heterosexualidad obligatoria y la homofobia (Simpson y Lewis 2020). Unos diseños de “lo que equivale a una deconstrucción fabricada” (Gelfer, 2013, p.5 9) que incorpora elementos de los grupos minoritarios para oscurecer los límites de género, al tiempo que reproducen los sistemas de autoridad y poder existentes. Por lo mismo, cuando hablamos de la construcción, reconstrucción y deconstrucción de las identidades masculinas [y femeninas], hemos de tener en cuenta, que “la posición en los ejes de poder [económico, simbólico, discursivo, y, y, y] nos diferencian y nos colocan en lugares distintos, desde los cuales las legitimidades y las tareas son, también, distintas y específicas” (Azpiazu, 2017, p. 30-31). Si bien el discurso de la deconstrucción [de la masculinidad] alude a los cuestionamientos y críticas de los valores patriarcales tradicionales asociados a la hombría [potencia viril, competitividad, paternalismos, sujeto proveedor, racional, y, y, y], no obstante, es importante considerar que en su germen [noroccidental] la deconstrucción [en Jacques Derrida] da cuenta de un mecanismo de relectura más-allá del texto [la cultura como texto, el cuerpo como texto, la política como texto, y, y, y]. Un ejercicio de descomposición y fragmentación que disloca la arquitectura del texto para analizar los estratos de sentidos y revelar las herencias ocultas. Por tanto, la deconstrucción es “una reflexión sobre el significado de los diferentes medios a través de los cuales las cosas se presentan al pensamiento [y a la acción], así que, en cierto sentido, no hay una cosa singular, ‘deconstrucción’, esperando definición; más bien, los diferentes aspectos de la deconstrucción se revelan a través de sus variadas promulgaciones” (Barnett, 2020, p. 187). De ahí que, estrictamente, no puede haber *hombres deconstruidos*, a saber, no se deconstruye un cuerpo, sino los conceptos que se inscriben sobre él (Delgado, 2019). Es que, nosotros [los hombres] parecemos gozar de “un margen considerable para deconstruir y seguir habitando masculinidades funcionales en términos de poder” (Azpiazu, 2017, p. 137). Por ende, es importante atender el lugar de los privilegios que, en cuanto posición individualista [la insistencia de la expresividad emocional o el autoreconocimiento complaciente: *soy feminista*] no hacen más que descansar en los ordenamientos de la masculinidad normativa explicitando, sutilmente, fuerzas dominantes [cuando se reclama la excepcionalidad y la distinción] a través de la movilización [en la diferencia] de prácticas divisorias y de poder ejercidas sobre la realidad vivida, concretamente, desde la sobre-codificación de las individualidades (Venn, 2014).



Es difícil no recurrir a una [auto]inscripción individualizante ligada a concepciones particulares de identidad [el yo y mi agencia]. Es que desbaratar muchos de nuestros supuestos ontológicos y epistemológicos más arraigados nos exige consecuencias radicales (Honan y Bright, 2016). Aquí, “el exceso irreductible, se apoya en la reconexión con la progresión, aportando un tinte de lo inesperado, de lo lateral, de lo inmotivado, a las líneas de acción y reacción” (Massumi, 2002, p. 27). Se trata de dar cuenta de un proceso de singularización que son las líneas de fugas productoras de la subjetividad (Guattari y Rolkin, 2005), pero sin dejar de atender las interferencias, relaciones, afectos, incomodidades y, y, y del enredo [en la trama universidad]. El devenir [político, ético y pedagógico] de una investigación también enmarañada a “la comprensión de la masculinidad, en singular y en plural” (Viveros, 2021, p. 17).

No podría omitir que, hasta ahora, encarno, vivo y me relaciono como varón *cis* género [independientemente de cómo otros interpreten mi performatividad masculina], pero al realizar este agenciamiento de enunciación [micro]político<sup>114</sup> (Guattari y Rolkin, 2005) intento abrir el plano de la subjetividad a las multiplicidades que la atraviesan, un “severo ejercicio de despersonalización” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 43). Un “ejercicio de difracción que emerge de la puesta en tensión de entendimientos hegemónicos y contra-hegemónicos del género y la sexualidad” (Viveros, 2021, p. 18), un movimiento que busca dar cuenta de los efectos y afectos del plano mayoritario de masculinidad. Al respecto, Deleuze y Guattari (2004) señalan:

Por mayoría nosotros no entendemos una cantidad relativa más grande, sino la determinación de un estado o de un patrón con relación al cual tanto las cantidades más grandes como las más pequeñas se considerarán minoritarias: hombre-blanco, adulto-macho, etc. Mayoría supone un estado de dominación, no a la inversa. No se trata de saber si hay más mosquitos o moscas que hombres, sino cómo —el hombre ha constituido en el universo un patrón con relación al cual los hombres forman necesariamente [analíticamente] una mayoría. (p. 291)

Esta afirmación que expone lo mayoritario [y minoritario], hace referencia al grado de poder de un colectivo, términos distintos de los de mayoría y minoría que aluden a la abundancia y la carencia. En un plano mayoritario está la masculinidad normativa [encarnada en un plano singular y colectivo] que se manifiesta no tan sólo de forma explícita, sino también con cierta estela que la difumina y la lleva al plano de la impercepción. No desconozco que aquí se tienda a inscribir el ideal de una masculinidad

---

<sup>114</sup> En este sentido, “no hay límites distintivos claros, no hay fundamentalmente inserción de enunciados diferentemente individualizados, ni acoplamiento de sujetos de enunciación diversos, sino un agenciamiento colectivo que va a determinar como su consecuencia los procesos relativos de subjetivación” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 85). Aquí, el agenciamiento colectivo de enunciación “no corresponde ni a una entidad individuada, ni a una entidad social predeterminada” (Guattari y Rolkin, 2005, p. 45), por tanto, su referencia desplegada en ésta escritura propicia que “los atributos y la identidad individual se disuelven a favor de nuevos contenidos y expresiones; la experiencia individual y privada se modifica por nuevos bloques de experiencia que se extraen de otro lugar y ya no pertenecen a la experiencia individual como tal” (Honan y Bright, 2016, p. 725), posibilitando así, el reconocimiento y la entrada en este pensar con la diferencia.

hegemónica<sup>115</sup> (Connell, 2003), como aquella que está en todas partes y, aunque es ineludible su referencia en la expresión de los actos de arrebatos y violencias, también se manifiesta en gestos más difusos e indefinidos “a través de los códigos estéticos que los hombres aprenden y utilizan para regular su rendimiento de género” (Hickey-Moody, 2019, p. 20).

No pongo en duda la apertura que ha abierto la conceptualización de la masculinidad hegemónica propuesta por Connell (2003). Sin embargo, considero que hay que ir más allá, sobre todo, por cierta reificación de los elementos centrales que parecen [re]inscribir esencialismos en la agresión, la dominación, la violencia, las escasas habilidades sociales y la objetivación de “las relaciones entre masculinidades y lo otro más-que-humano” (Twine, 2021, p. 125), excluyendo así, las dimensiones co-constitutivas de la realidad sociomaterial. Por lo mismo, prefiero pensar en lo normativo [de la masculinidad] para atender los afectos<sup>116</sup> y efectos escurridizos “inextricablemente ligados a los conceptos de potencial y proceso, por extensión, de acontecimiento [y devenir]” (Massumi, 2002, p. 5) en cuanto líneas [de ordenamiento] que actúan en nosotros y en distintas tramas relacionales (Sánchez y Viale, 2017). De este modo, la masculinidad normativa alude a procesos que;

[...]son doblemente descentrados. Implican el funcionamiento de máquinas de expresión que pueden ser tanto de naturaleza extrapersonal, extraindividual [sistemas maquínicos, económicos, sociales, tecnológicos, icónicos, ecológicos, etológicos, de medios de comunicación de masas, esto es sistemas que ya nos son inmediatamente antropológicos], como de naturaleza infrahumana, infrapsíquica, infrapersonal [sistemas de percepción, de sensibilidad, de afecto, de deseo, de

---

<sup>115</sup> En esta línea, la *masculinidad hegemónica* (Connell, 2003) vuelve sobre el mandato patriarcal por el cual, los hombres se perfilan como sujetos determinantes [en función del género], sobre otros cuerpos [y subjetividades] al considerarse mejor capacitados para la realización de determinadas actividades académicas, científicas, el ámbito público, el liderazgo, la razón, y, y, y. La masculinidad hegemónica perpetúa el poder sobre las mujeres, pero también es una forma de que algunos hombres mantienen el poder sobre otros hombres. Aun así, lo femenino queda relegado a un plano de subordinación que se ha naturalizado. Es que la masculinidad hegemónica considera como impropias prácticas como el cuidado, el desarrollo de la privacidad, la expresividad, las emociones, y, y, y, todo un panorama elaborado sobre actitudes, rasgos y acciones que inciden en una performatividad que, sostenida en base a estereotipos y normas, inscribe un modelo de una masculinidad ideal. Sin embargo, la forma hegemónica de masculinidad no debe entenderse como la forma más común de masculinidad, ni mucho menos la más cómoda. En este sentido, las subjetividades de ciertos varones estarían en constante tensión por la [auto]imposición de las directrices de la masculinidad hegemónica desplegada en sus tramas relacionales. Aunque tampoco podemos olvidar que muchos varones somos sobrecodificados como referentes de la masculinidad hegemónica, una exigencia que va acompañada de distintas consecuencias y restricciones. Esto pone en evidencia los efectos [y afectos] performativos de la “cosificación de la masculinidad en los cuerpos y sexos apropiados para representarla y el silenciamiento de las masculinidades encarnadas en cuerpos que han rechazado, desistido o resistido al modelo binario heteronormativo” (Viveros, 2021, p. 22). Por lo mismo, el dominio de la masculinidad hegemónica [sobre otros cuerpos] puede ser silencioso e implícito, sin dejar de ser violento (Connell, 2003).

<sup>116</sup> Es imposible conocer los afectos antes de tiempo, es decir, lo que puede hacer un cuerpo cuando entra en composición con otras cosas, a saber, cuerpos, cosas, espacios, normas, y, y, y. El “afecto es lo que se siente antes de que se piense; tiene un impacto visceral en el cuerpo antes de dar un significado subjetivo o emotivo” (Hickey-Moody y Malins, 2007, p. 9).

representación, de imagen y de valor, modos de memorización y de producción de ideas, sistemas de inhibición y de automatismos, sistemas corporales, orgánicos, biológicos, fisiológicos, etc.]. (Guattari y Rolnik, 2005, p. 45)

Este argumento no sólo incluye el asentimiento de los ordenamientos normativos, sino el beneplácito de formas dadas por sentadas, a menudo, reproducidas inconscientemente. Esto ha permitido que los modelos “mayoritarios de masculinidad se enseñen a través de los oficios, las industrias y las disciplinas dominadas por las suposiciones sobre lo que un hombre puede hacer, puede parecer y puede desear” (Hickey-Moody, 2019, p. 22). Aquí, la figuración de masculinidad normativa permite incluir el ámbito de lo no-humano, no sólo para cuestionar las prácticas localizadas en el género, sino para atender las lógicas [re]productoras y la imbricación del capitalismo, el patriarcado, el imperio, el dominio de la naturaleza, el especismo y “la lógica del Antropos generalizado” (Twine, 2021, p. 128). Por tanto, pensar en la normatividad de la masculinidad, puede dar cuenta de cómo la trascendencia se interpone, cómo captura nuestros modos de pensamiento, acción y relación atándonos al orden mayoritario que piensa la diferencia como negación. Este plano mayoritario da cuenta del saber-poder de una masculinidad normativa como una fuerza que opera sobre la multiplicidad de cuerpos y subjetividades encarnadas, pero también se distribuye en las relaciones con los flujos de vida no-humana y más-que-humana (Twine, 2021).

No podemos obviar el hecho de que la identidad guarda una relación privilegiada con el inconsciente y, por lo tanto, no es reducible a una serie de decisiones conscientes, consecuentes y coherentes (Azpiazu, 2017). Sin embargo, al situar este plano de enunciación [micro]político, estoy dando cuenta de una subjetividad singular, pero a la vez, una posición consciente [y deliberada]. Es que criticar la masculinidad normativa, paradójicamente explicita también un estilo normativamente masculino (Gelfer, 2013, p. 58). Por lo mismo, hay que tener cuidado de no caer en todo tipo de representaciones esencialistas<sup>117</sup> respecto a los hombres [y mujeres], sin desconocer la perpetuación de estos ordenamientos normativos. Deleuze y Guattari (2004) sugieren que “las formas remiten a códigos, a procesos de codificación y de descodificación en los paraestratos, las sustancias como materias formadas, remiten a territorialidades, a movimientos de desterritorialización y reterritorialización” (p.60). En este sentido, la noción de reterritorialización puede mostrar cómo el cuerpo nunca se libera totalmente de los ordenamientos de una masculinidad normativa. Aquí, el “afecto ofrece una herramienta crítica para leer el género y comprender las economías performativas de la masculinidad” (Hickey-Moody, 2019, p. 44). Por lo mismo, asumir la incomodidad [como una fuerza productora] posibilita cartografiar las complejidades, la inestabilidad, los cambios y el dinamismo de una trama de fuerzas en interconexiones que nos co-constituyen de maneras

---

<sup>117</sup> Algunos estudios sobre la masculinidad recurren a ideas esencialistas del sujeto de género, a saber, la idea de que la masculinidad puede estar realmente en *crisis*. En este sentido, parecen insistir en que existe una forma ideal o más deseable de masculinidad y que los varones entramos en crisis cuando no se alcanzamos esta iluminada forma ideal (Hickey-Moody, 2019).

“múltiples, complejas y multiestratificadas, en la medida que estamos simultáneamente contruidos y desestabilizados por interpelaciones que nos afectan en todos los niveles al mismo tiempo” (Braidotti, 2004, p. 155).

De lo anterior, para dar cuenta del despliegue distribuido de los ordenamientos de la masculinidad normativa en las tramas de la universidad [específicas y localmente situadas] de esta investigación, parece necesario ir más allá de la de la construcción social, la esencia, la identidad y la insistencia performativa [del lenguaje] en la masculinidad (Campana, 2015). Se trata de una [re]colocación que permite a “la subjetividad investirse y descentrarse mediante el constante encuentro con los códigos, las fuerzas, los afectos, las normas y otros acontecimientos” (Braidotti, 2004, p. 155), más sin excluir las cosas, los espacios, los cuerpos, y, y, y.

Pero, ¿qué devenires diferentes están en juego en este movimiento? Para Hernández-Hernández y Sancho (2020a) parece que “en lugar de consignarnos a posiciones de sujeto o identidad particulares, la subjetividad nómada nos ofrece nuevas oportunidades para abrir el mundo a estructuras políticas radicalmente diferentes” (p. 39). Aquí, la “posicionalidad es una cualidad emergente del movimiento” (Massumi, 2002, p. 8) y, ciertamente, “cuando uno se mueve de un lugar a otro” (Anzaldúa, 2015, p. 56) la materialidad corporal [sexualmente diferenciada] se despliega en “un conjunto de experiencias múltiples, complejas y potencialmente contradictorias definida por variables que se superponen tales como la clase, la raza, la edad, el estilo de vida, la preferencia sexual y otras” (Braidotti, 2000, p. 30). Esto implica indagar en “todo tipo de deformaciones, de transmutaciones, de pasos al límite, de operaciones en las que cada figura designa mucho más que un ‘acontecimiento’ que una esencia [...]” (Deleuze y Guatari, 2004, p. 369).

Considerar la relacionalidad con otros cuerpos, cosas, normas, espacios, y, y, y, y [en el enredo a discretas tramas de la universidad] reveladas en devenires recíprocos que con-viven en el proceso [de esta investigación] (Massumi, 2002), por tanto, implica considerar los acontecimientos, acciones y encuentros. Aquí, aludo al ensamblaje [varón-docente-investigador] que, preservando el sentido de su singularidad, se resiste a la lógica unidimensional. Es que el posicionamiento no precede al movimiento, sino que es inducido por él (Puar, 2012, p. 50). Por lo mismo, éste ensamblaje [varón-docente-investigador] expresa la continuidad de la auto-relación y la heterogeneidad en el mismo aliento (Massumi, 2002) a la hora de explicitar mis [re]colocaciones espacio-temporales en esta investigación. Es que pensar la “subjetividad como un ensamblaje, o mezcla de pliegues, que agregan espacios, tiempos y materialidades, podemos empezar a entender la conectividad [socio]material” (Hickey-Moody, 2019, p. 44).

Este ensamblaje está lejos de ser una inscripción interseccional<sup>118</sup>, es un intento de ir más allá de las fronteras tradicionales atravesadas por las categorías [identitarias]

---

<sup>118</sup> No cabe duda que nuestros modelos de subjetivización parecen muy interseccionales (Puar, 2012). De ahí que remitir a la interseccionalidad parezca una alternativa bastante cómoda si, a sabiendas, se pasa por alto toda una trayectoria política [y materialmente situada]. No podemos olvidar que la interseccionalidad emerge

fijas hacia una nueva subjetividad de la diferencia [y de los otros] que las lógicas falologocéntricas insisten en homogenizar y anular. Aquí, la subjetividad nómada (Hernández-Hernández y Sancho, 2020a) da cuenta de los movimientos orientados a la acción, una potencialidad que posibilita “entrelazar diferentes niveles de mi experiencia; reflejar algunos aspectos autobiográficos y, expresar al mismo tiempo, una preferencia conceptual por una visión posmetafísica de la subjetividad” (Braidotti, 2000). Una relación de expresión y creación de compromiso que resulta necesaria para transparentar y afirmar la perspectiva situada de una subjetividad [nómada] comprometida con la diferencia [también el sentido que adquiere la diferencia sexual], más allá de la estricta dicotomía entre lo masculino y lo femenino, sobre todo, respecto a lo que implica pensar con la diferencia en términos de proceso, transformación y devenir, eso sí, nunca exento de limitaciones y contradicciones (Braidotti, 2004).

Actuar y pensar-con la diferencia para problematizar la investigación en lo que significa trabajar dentro y fuera del giro reflexivo (Lather, 2013, p. 638), es un intento de ir más allá de la reflexividad como conciencia [consciente] de las relaciones entre mi subjetividad y la localización del ensamblaje varón-docente-investigador enredado a la trama universidad. De Freitas (2008) sostiene que “nuestro deseo de presencia a menudo reduce al otro a categorías de igualdad” (p. 470). No dejo de pensar en la interpelación y las tensiones que supone percibir cómo la sexualidad y el poder parecen intrincados al deseo de presencia y protagonismo [masculino], ese “bastión de opiniones masculinas heteronormativas abiertas y sin disculpas que también están alineadas con el ethos político” (Miller, y Corprew, 2021, p. 237). Ahí, en la trama universidad, donde sigue persistiendo una forma de paternalismo burocrático que, aun siendo más fluido, arbitrario y aparentemente neutro [en términos de género], sigue privilegiándonos a los hombres (Connell, 2021).

---

de los *Feminismos Negros* que desafiaron las rúbricas hegemónicas de raza, clase y género dentro de los marcos feministas predominantemente *blancos*. Es que la *Investigación Interseccional* de las subjetividades masculinas ha permitido instalar una discusión productiva respecto a las articulaciones entre género, clase y raza que, sin duda, constituyen y atraviesan a los hombres en el sur-global, sobre todo, desentrañando los lugares y significados de la dominación racial y sexual [masculina/colonial] de forma situada y relacional. Ejercicios indagatorios que recrean [y rehacen] las experiencias vividas [también en los movimientos sociales], las proyecciones de alteridad y los ejes de dominación para comprender las formas de subjetivación y los procesos que operan alrededor de los cuerpos (Viveros, 2021). Si bien, celebro las posicionalidades [encarnadas] que insisten en repensar las políticas de identidad [desde las exclusiones y marginaciones] producidas por la colonialidad y los privilegios de clase, edad, raza, capacidad, y, y, y, sin embargo, [en esta enunciación] no puedo desconocer el lugar de mis privilegios [incluido en privilegio blanco (Zembylas, 2018a)]. Como varón-blanco [del sur-global] reconozco la afectación de los movimientos feministas y racializados que, en sus luchas, también transparentan la reificación y el predominio de la blanquitud, las desigualdades y violencias [sexistas/racistas/capacitistas/clasistas] extendidas en tramas sociomateriales más amplias. Ciertamente, atiendo el lugar de mis privilegios para escapar de los dualismos inherentes a las relaciones [sujeto/objeto y sus consecuencias]. Movimientos de una subjetividad nómada que aprende a iniciar múltiples formas de acción [transformadora] sin dejar de [re]pensar los enredos en la trama universidad (Hernández-Hernández y Sancho, 2020a), intentando así, trazar diversas líneas de fuga que posibiliten otras formas de con-vivir [y devenir] (Braidotti, 2004). Por lo mismo, quiero enfatizar que al situar el ensamblaje varón-docente-investigador no estoy aspirando a la aplicabilidad política de la interseccionalidad ya que, atendiendo el dominio de mis privilegios, no haría más que evocar una adscripción estratégica que desconoce la existencia de asimetrías y desigualdades (Venn, 2014).

Esto da cuenta de la complejidad de una [micro]política del género, en la medida que se reconocen los modos en que el saber-poder afecta a las subjetividades encarnadas. De ahí que Braidotti (2000) sospeche de la promoción [en las universidades] hacia los estudios de género y su interés por la construcción social de las diferencias que, contradictoriamente, tienden a instalar el supuesto de “una nueva simetría entre los sexos”. Para Braidotti (2000), “la masculinidad vuelve hacerse presente bajo la cubierta del género” (p. 173). Una sospecha bien fundada respecto a la simetría en la medida que no se puede desconocer la larga historia del saber-poder masculino fundado [y reificado] en la “capacidad para ocupar, controlar, dominar, guiar y esclavizar [...] tradiciones que nos acompañan desde hace mucho tiempo, representando al misionero que viene a salvar y al colonizador que viene a tomar” (Pulé, Hultman y Wågström, 2021, p. 589). De hecho, Braidotti (2000), reconoce que el término género “contribuye a explicar el sistema establecido por el falologocentrismo [...] el poderoso fundamento de un sistema en el cual todos estamos contruidos, o bien como hombres, o bien como mujeres, por ciertas condiciones simbólicas, semióticas y materiales” (p. 174). Aquí, la insistencia en el género puede movilizar un ejercicio de borrado sobre las asimetrías y diferencias históricas [aun presentes]. De ahí la importancia de reconocer la existencia de diferencias que van más allá de los binarios de género. Aquí, “la interrelación entre el conocimiento y la materia nos ayuda a ver la relación entre el género y la materialidad, y a entender las propias formas de género en las que el conocimiento y la materia llegan a existir” (Hickey-Moody, 2019, p. 17).

Concretamente, cuando me situó como varón *cis*, es cierto que no estoy prescindiendo por completo del “uso de un término cargado de género” (Pulé, Hultman y Wågström, 2021, p. 603). Al respecto, la misma Braidotti (2000), señala que el género;

[...] ofrece una serie de marcos dentro de los cuales la teoría feminista ha explicado la construcción social y discursiva y la representación de las diferencias entre los sexos [...] cumple la función de desafiar la tendencia universalista del lenguaje crítico, de los sistemas de conocimiento y del discurso científico en general. (p. 173)

No todos tenemos la posibilidad de relacionarnos “intersubjetivamente, de compartir nuestras experiencias de forma intuitiva o deliberada, promulgando y debatiendo normas y moralidades colectivamente, articulamos nuestras preocupaciones de forma [material] y socialmente significativa” (Häkli, y Kallio, 2018, p. 64). De ahí la importancia de atender nuestros privilegios en un sistema de diferencia [sexual] asimétrica (Haraway, 1995), se trata de afirmar la diferencia y la producción de lo nuevo. Como plantea Viveros (2021):

Uno de los riesgos más frecuentes al incluir a los hombres y las masculinidades en un análisis de género es la ilusión de simetría que puede encubrir una comprensión limitada del significado del carácter relacional del género. Incluir a

los hombres como parte de un binomio simétrico sin “historizar”, contextualizar y comprender desde una perspectiva crítica el funcionamiento de este binomio puede contribuir a ocultar las desigualdades de género y reificar la posición dominante de los hombres. (p. 19)

En lugar de limitar el futuro a lo que ya ha sido [o a lo que ya se conoce], la subjetividad micropolítica [nómada] se abre al potencial de lo desconocido como posibilidades para pensar [y comprometerse] con preocupaciones sociomateriales más amplias como el “problema del capitalismo, el imperio blanco y el excepcionalismo humano” (Twine, 2021, p. 130). Es que de cada uno puede surgir algo nuevo, a saber, un nuevo estilo de vida, un nuevo concepto, una nueva posibilidad de pensamiento [y práctica] (Hickeyy-Moody y Malins, 2007). Por lo mismo, comparto con Azpiazu (2017), la pertinencia de no dejar de;

[...]conflictivizar esos privilegios que vivimos con toda naturalidad [naturalidad vedada a quien no los posee], poner sobre la mesa que hemos adquirido, casi diría más que ningún otro, el privilegio de definir las situaciones y la realidad. En definitiva, que por mucho que yo diga “pues a mí no me parece para tanto”, cuando nos referimos a una situación que afecta a otras personas que tienen capacidad de definir su experiencia, no estamos hablando de lo que a mí me parece, sino de cómo condiciona estar a uno, u otro, lado del vector de poder. (p. 96)

Descentrarse implica estar abierto a moverse “por espacios intermedios en los cuales es posible explorar nuevas formas de subjetividad política” (Braidotti, 2000, p. 35), ahí donde el poder lo es todo y donde el Poder [con mayúscula] no es nada. Esto, por extensión, plantea cuestionamientos relevantes respecto a las prácticas de citación desplegadas en esta investigación. Cuestión importante respecto al tipo de conocimiento producido. En lugar de rechazar por completo todo lo que se ha teorizado, parece necesario volver a los fundamentos precedentes para pensar de nuevo (Geerts y van der Tuin, 2021). Es que en esta investigación han sido importante las resonancias e incomodidades de pensar con las teorizaciones feministas [también decoloniales y posthumanistas], sobre todo cuando la indagación va acompañada de situaciones donde las personas también se posicionan. Ahí, donde las diferentes modalidades espacio-temporales [de lo político] se entrecruzan y se enredan, disolviendo así, “las distinciones categóricas entre el pasado, el presente y el futuro, así como entre lo privado y lo público, o entre los contextos personales e institucionales de la politización” (Häkli, y Kallio, 2018, p. 71).

No es mi intención [re]crear un campo de la subjetividad en el que el ensamblaje [varón-docente-investigador] inscriba una postura [y posición] cómoda. Es que no pretendo aparecer como un progresista igualitario cuando los beneplácitos del dividendo patriarcal (Connell, 2021) siguen enredándose al cuerpo más allá del reconocimiento de los privilegios [no tan sólo de género]. No podemos desmentir que los “hombres [más allá

de las orientaciones sexuales], nos hemos visto beneficiados, aunque sea, en distintos grados” (Pulé, Hultman y Wågström, 2021, p. 611). No desconozco que esta afirmación no representa, con exactitud, los matices experienciales de otros hombres<sup>119</sup>, pero creo nos vemos en la obligación de problematizar la masculinidad en una economía falologocéntrica que, aun desplegando estrategias más o menos sutiles, parece no dejar de promulgar la objetivación, la instrumentalización, el extractivismo, y, y, y sin pretender que nuestras subjetividades no se vean afectadas por estos problemas.

De lo anterior, tampoco procuro llevar a cabo una desvinculación apasionada de lo que significa ser hombre como una “[micro]política inocente de la identidad y de las epistemologías como estrategias que buscan ver los puntos de vista de los subyugados para poder ver bien” (Haraway, 1995, p. 330). De ahí la importancia de “reflexionar sobre el cambio, la transformación y las transiciones de la vida” (Braidotti, 2000, p. 70). Es que situarse también es dar cuenta de la forma en que se ve, se piensa, se vive y se lleva a cabo la investigación. Esto implica una “relación crítica y reflexiva con nuestras prácticas de dominación y con las de otros y con las partes desiguales de privilegio y opresión que configuran todas las posiciones” (Haraway, 1995, p. 321) que determinan nuestros modos de subjetivización. Al respecto, puede resonarnos la sentencia de Foucault (1988) que enfatiza en no entramparnos en “descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos” (p. 11).

La subjetivización es parte de un proceso individualizante de sometimiento, un efecto del poder y el resultado de un conjunto de técnicas, ciencias y otros dispositivos que van moldeando un individuo disciplinado (Foucault, 1988). Pero, más allá de estos dispositivos de normalización, reconocer cómo operan estos ordenamientos [normativos] es una invitación a imaginar[nos] y construir[nos], liberando[nos] de las ataduras de la individuación. Aquí, no podemos olvidar la advertencia que realizan Guattari y Rolnik (2005), es que “puede suceder que los procesos de singularización portadores de vectores de deseo se encuentren con procesos de individuación. En ese caso, se trata siempre de procesos de responsabilización social, de culpabilizarían y de entrada en la ley dominante” (p.52). Por lo mismo, considero importante trazar esta trayectoria y compartir las incertezas, cuestionamientos, incomodidades y movimientos que me acontecen. Más no se trata de pretender “representar con precisión los verdaderos motivos, mientras que los caprichos del lenguaje y la interpretación se consideran una interferencia” (De Freitas, 2008, p. 471). Para sugerir la singularidad y los movimientos de la subjetividad nómada

---

<sup>119</sup> De hecho, este ha sido un problema crítico en los estudios de la masculinidad en el que los hombres blancos se presentan como “inherentemente progresistas, amigos de los homosexuales e igualitarios en cuanto al género, mientras que los hombres del sur-global son vistos como si ya encarnaran el sexismo, la misoginia y la homofobia” (Gottzén, Mellström y Shefer, 2020, p. 7). Como señala Hickey-Moody (2019), la experiencia de ser un hombre está moldeada por las ideas de cómo se supone que son los hombres. Los contextos en los que pueden vivir los cuerpos marcados [como masculinos] suelen estar saturados de ideales de masculinidad. Es que la atención centrada en los hombres, la hombría y las interpretaciones más tradicionales de las masculinidades puede, de hecho, hasta situarse dentro de una conversación *querizada* (Pulé, Hultman y Wågström, 2021).



[desde la que escribo y he llevado a cabo la investigación], la que explicita la corporeización del pensamiento que nos orienta en el ejercicio narrativo de la producción de conocimiento. Un compromiso por “hacer preguntas que producen conocimientos diferentes de manera diferente, produciendo así diferentes formas de vivir en el mundo” (St. Pierre y Pillow, 2000, p. 1), por tanto, “imaginar de un modo diferente la actividad del pensamiento” (Braidotti, 2000, p. 116). Por lo mismo, también hago hincapié en la conexión, los límites, la incompletud y la parcialidad del conocimiento, destacando que en esta investigación “las diferencias importan y la materia marca la diferencia” (Åsberg y Braidotti, 2018, p. 11). Se trata de cuestionar lo que constituye las diferencias y cómo [lo diferente] muchas veces tiende a compararse con lo particular, lo periférico, lo deficiente, lo subjetivo y lo femenino respecto a lo universal, lo normado, lo objetivo y lo masculino para establecer y perpetuar relaciones asimétricas de saber-poder. Comparto con Hickey-Moody (2019) que:

La vida se constituye, se sostiene y se amplía a través de conexiones y encuentros, por lo que siempre se constituye a través de la diferencia. Tales concepciones frescas de lo empírico aquí, configuradas como el pensamiento sobre la vida misma como la diferencia misma, son quizás más valiosas cuando se aplican a los problemas del “mundo real” como transformadores; como formas de mirar de nuevo a los problemas establecidos. (p. 181)

En esta investigación, las diferencias se tensan y exponen la existencia de [in]diferencias reproducidas por prácticas normativas, hegemónicas y representacionistas que esencializan y limitan la comprensión de la diferencia en la delimitación entre el yo y el otro. Esto debe llevarnos a revisar tanto acciones como percepciones, sobre todo cuando pasamos por alto ciertos cuerpos, cosas, acontecimientos, afectos, y, y, y que son parte de las tramas y enredos del proceso de investigación. Cuestión que requiere de atención y sensibilidad a la hora de dar cuenta de las desviaciones, movimientos y [re]colocaciones que no se pueden evitar.

Tampoco podemos obviar las contradicciones y complejidades de una temporalidad de “fuertes vaivenes políticos y culturales en las subjetividades masculinas confrontadas al ‘jaque mate’ en el que las ha puesto el feminismo” (Viveros, 2021, p. 18). Es que no se puede desconocer que éstas tensiones se recogen para racionalizar la estratificación, a la vez que [re]estabilizan nociones esencializadas que inscriben la diferencia en relación [subordinada] con los ordenamientos normativos del individualismo y la identidad, invisibilizado así, las relaciones [localmente situadas y encarnadas] de poder y dominio desplegadas en prácticas consideradas universales. Una apuesta por “la homogeneidad y la distinción relativa, la estabilidad y la seguridad de un mismo inmutable” (Venn, 2014, p. 38). Es que la diferencia se ha debatido [en la tradición del pensamiento occidental] respecto a una serie de ejes, a saber, las divisiones y fronteras por las cuales podemos tener experiencias, necesidades y demandas diferentes. Aquí, paradójicamente, la diferencia suele estructurarse en tensión a una lógica identitaria, en

este sentido, nos ordenamos [y dividimos] en función de nuestras facetas particulares de identidad en la medida que también estamos siendo clasificados y jerarquizados [en y por la diferencia]. De hecho, los trabajos comprometidos críticamente con la diferencia [movilizado por las teorizaciones feministas]<sup>120</sup> están lejos de defender la simetría sexual, no obstante, han instalado la discusión respecto a la discriminación, la segregación y la exclusión que surgen de una serie de prácticas y conocimientos vinculados a ellas. Diferencias históricamente arraigadas, no sólo entre hombres y mujeres, sino también entre blancos y negros, europeos e indígenas, ricos y pobres, ciudadanos e inmigrantes, capacitados y discapacitados, y, y, y. Para Braidotti (2000), la diferencia es un concepto central en el pensamiento noroccidental por sus formulaciones de oposiciones dualistas que establecieron subcategorías de alteridad [lo-diferente-de], unas formas en que la producción de un conocimiento desencarnado [históricamente dominado por los hombres]<sup>121</sup> ha ido construyendo al Otro. Aquí, siguiendo a Mignolo y Vázquez (2017), la norma del sujeto concededor/consciente alude al:

---

<sup>120</sup> Remito al plural por la síntesis del párrafo ya que seguir hilando puentes excedería con creces las posibilidades de estas páginas. Sin duda quedo en deuda con muchas más autoras que, desde la diferencia, han ampliado la complejidad del debate aportando a la investigación social y educativa. Entre estas destaco la *teoría queer* [De Lauretis, Butler, Halberstam...], *los Feminismos Negros y el Pensamiento Interseccional* [Crenshaw, Hill Collins, bell hooks...] y las *Teorías y Feminismos Decoloniales de la Racialización del Sur-Global* [Tuhiwai, Anzaldúa, Viveros, Richard...] y las *Líneas Filosóficas Feministas Contemporáneas* que han analizado las tecnologías de producción, las implicaciones ontológicas, ecológicas y también éticas [Haraway, Preciado, Braidotti...], y, y, y. Aun así, advirtiendo las distintas posicionalidades y trayectorias, los *Feminismos de la Diferencia* han entablado una conversación con el pensamiento occidental [no tan sólo masculino] para ir ampliando la conceptualización de la diferencia (Brah, 2004). De este modo, volviendo sobre la metafísica de la presencia derridiana y la caracterización del falocentrismo irigaryano, han complejizado el predominio de lo masculino (De Freitas, 2008). También han expandido la formulación deleuzoguatariana del devenir-mujer como un movimiento de apertura [y creación] en cuanto transformación a nivel molecular [y minoritario] de fuerzas territorializadoras y desterritorializadores producidos por intensidades afectivas (Hickey-Moody, 2019), asimismo, dialogado con la obra foucaultiana y sus marcos genealógicos de la sexualidad, el discurso y el poder, han extendido la comprensión de los ordenamientos político-normativos vinculados al cuerpo (Richard, 2013). Mientras que, desde distintos lugares, los cuestionamientos de los *Feminismos Decoloniales* han abierto un espacio contestatario que convoca la experiencia de las mujeres racializadas y animalizadas, mostrando así, una visión del poder que ya no mira al poder desde los sistemas abstractos del saber dominante. Igual de contestatario ha sido el énfasis político de los *Feminismos Negros* que han interrogado el concepto de patriarcado como la inequívoca e invariable forma de dominación masculina indiferenciada respecto a la clase o el racismo, además de exigir un análisis permanente de la construcción ideológica de la feminidad blanca [y sus privilegios] (Brah, 2004). *Feminismos Indígenas y Latinoamericanos* que complejizan la diferencia atravesadas por las experiencias personales-colectivas para problematizar las relaciones naturalizadas entre poder y conocimiento desde un contexto histórico, cultural y político situado.

<sup>121</sup> Aquí, se inscribirá lo femenino como un conjunto de características que están en oposición binaria a lo masculino. Para la tradición humanista [occidental], los hombres son seres racionales que dominan la vida pública y el trabajo remunerado, mientras que las mujeres han sido definidas, históricamente, como seres emocionales confinadas al espacio doméstico y al margen de las relaciones asalariadas. Esta caracterización binaria ha hecho que el concepto de mujer se geste por referencia al hombre, siendo sometido de este modo al control social. Aquí, los *Feminismos de la Diferencia* desarrollarán una crítica que permite mostrar cómo se producen los mecanismos ideológicos que identifican la feminidad con lo *otro* y cómo dicha significación produce la exclusión y la dominación, no obstante, parecen desconocer las consecuencias de las asimetrías del patrón colonial del poder al no establecer “jerarquías de opresiones, y sin considerar las diferencias como elementos que simplemente se unen unos a otros” (Trujillo, 2009, p. 162 citada en Cano 2015, p.9). Son los *Feminismos Decoloniales* los que ha situado “un saber y un pensar el mundo desde los cuerpos sometidos al

[...]individuo autocentrado que permanece sin nombrar, que nunca aparece en el saber ni en el quehacer del mundo sino como ausente, como abstracción. La masculinidad del saber moderno se expresa como abstracción encarnada, como la mirada que ve sin jamás ser vista (Haraway, 1995) [...] el punto de observación abstracto que reduce el mundo a ser un objeto de su percepción autocentrada. (p. 498)

Sin duda, los abordajes [también activismos] de los conocimientos y pensamientos feministas, postcoloniales, indígenas y decoloniales, además de criticar la diferencia alineada a relaciones de dominación<sup>122</sup>, marginación y exclusión, han situado el reconocimiento de ser-diferente-de lejos de la abstracción, sino como algo propio del “sentir-pensar, el saber que viene desde el cuerpo, desde la encarnación” (Mignolo y Vázquez, 2017, p. 498). Saberes encarnados y localmente situados que han hecho frente a la totalización universalista y al etnocentrismo humanista/colonial en un momento donde las crisis medioambientales, la crueldad de los regímenes de producción, el extractivismo, el individualismo, y, y, y como consecuencias de las fuerzas [neo]coloniales, [neo]liberales y [neo]positivistas. Una preocupación ampliada por el perspectivismo posthumanista en su interpelación al antropoceno y el cuestionamiento a la división binaria entre lo humano y lo no-humano. Esfuerzos que destacan las constantes interacciones materiales entre distintos elementos heterogéneos, la producción de diferencias y el descentramiento del sujeto, cuestionando así, los supuestos circunscritos a la elección, el individualismo y la agencia racional (Gottzén, Mellström y Shefer, 2020).

Las diferencias, a través de la afirmación de la singularidad [más allá de situarse en posiciones de subalternidad], ha propiciado una serie de estrategias que enuncian [y denuncian] los espacios hegemónicos, los privilegios y la fuerza de los ordenamientos normativos distribuidos en la realidad sociomaterial (Guattari y Rolnik, 2005). Las luchas de muchos feminismos encarnados son una crítica situada a las tradiciones hegemónicas del pensamiento, resistiendo así, a las diferencias en términos de fijaciones, exclusiones y marginaciones, desde el interior de los mismos ordenamientos normativos. Una problematización que se ha extendido a las políticas del consenso desplegadas por los gobiernos neoliberales que, implícitamente, insisten en perpetuar los privilegios de los grupos dominantes [mayoritarios] (Martinez, 2019). No obstante, estas interpelaciones,

---

orden moderno/colonial. La mujer racializada y animalizada, es la mujer que ha sido denigrada. Ellas son la alteridad radical del estándar de la masculinidad abstracta y normativa” (Mignolo y Vázquez, 2017, p. 498).

<sup>122</sup> Me parece pertinente conectar la distinción aclaratoria que realizan Pulé y Hultman (2021) que complejiza el problema y el desafío al que nos enfrentamos cuando se alude a la dominación. Para estos autores, la dominación patriarcal corresponde a “la opresión estructural de grupos humanos marginados por sistemas económicos, políticos y socio[materiales] que han sido creados y mantenidos para favorecer a los hombres por encima de todos los demás”. Mientras que la dominación masculina “es un subconjunto consecuente y personalizado de la dominación patriarcal, que anima a los hombres a utilizar mecanismos de poder y control en sus vidas inmediatas para obtener y mantener ventajas sobre otros marginados. En ambos casos, la violencia masculina desempeña un papel clave en la creación y el mantenimiento de estos mecanismos de opresión a nivel estructural y personal” (p. 23).

como advierte Brah (2004), corren el riesgo de mitificar las diferencias en el plano de la alteridad de las relaciones [tanto en diferencias como en jerarquías], sobre todo en los términos de una idealización de lo diferente, dando por sentado que la existencia de los otros marginados [cuerpos, etnias, razas, sexualidades, y, y, y] garantizase la emergencia espontánea de cuestionamientos contra las prácticas de saber-poder dominantes. De ahí que Haraway (1995) sea enfática en señalar que no deja de haber “conflicto: por la localización, la posición y las políticas situadas. Cómo ver desde abajo en una jerarquía social sigue siendo una cuestión de habilidad. No hay ninguna visión inocente o inmediata” (p. 37).

El esencialismo estratégico (Cano, 2015) ha sido desplegado como recurso orientado a la visibilidad [en el marco de las luchas por el reconocimiento] de los derechos de los grupos minoritarios. Ciertamente, es importante no caer en juicios moralistas hacia este tipo de estrategias, muchas veces criticadas por reproducir relaciones pautadas de una política radical de la identidad que recurre a los esencialismos étnicos, de género, clase, y, y, y, e imponiendo así, la construcción de un universal que debe ser aceptado y reconocido. Es que “la creencia esencialista [diferencia ontológica] es una estrategia política que apunta a declarar la especificidad de la subjetividad, la sexualidad y la experiencia femeninas” (Braidotti, 2000, p. 159).

Comparto con Cano (2015), que la aceptación del esencialismo estratégico dependerá “de quién lo practica y desde dónde lo practica”, sin dejar de atender “los contextos concretos que pueden ser cambiantes y fluidos” (p. 10). Es que la diferencia no puede abordarse de modo superfluo ya que se corre el riesgo de caer en una conceptualización de la diferencia inscrita desde una “concepción segregacionista” (Schaeffer, 2009, p. 26). De ahí, que sea necesario pensar la diferencia de forma situada problematizando la mirada por cual lo uno difiere de lo otro [diferencia óptica]<sup>123</sup> muy distante de una comprensión sobre la cual uno difiere de sí mismo [diferencia ontológica] y, por tanto, se permanece abierto y expuesto.

La teorización de la “diferencia peyorativa contribuye pues a iluminar la disimétrica relación de poder dentro de las teorías occidentales de la subjetividad” (Braidotti, 2004, p. 159), posibilitado así, “considerar las diferencias que existen dentro del feminismo, aunque esto suponga tener que adoptar ciertas identidades” (Cano, 2015, p. 10) para el reconocimiento de las experiencias encarnadas, cotidianas y específicas. Trayectorias que vuelven a las genealogías, las narraciones colectivas y una crítica de la inmanencia, posibilitando así, una “agenda orientada a la afirmación y la subjetividad sustentable” (Braidotti, 2004, p. 160). Por ende, a la hora de pensar las diferencias parece

---

<sup>123</sup> La OOO ofrece un *principio óptico* para desarrollar una ontología plana que permite un análisis múltiple de los ensamblajes y los objetos [incluido los humanos y no-humanos]. En los términos de Bryant (2017) “este principio no debe ser confundido con un juicio normativo o con una declaración de valor. No estamos afirmando que todas las diferencias sean importantes para nosotros. Más bien, la afirmación de que no hay diferencia que no haga diferencia es una afirmación ontológica. La afirmación es que *ser* es hacer o producir una diferencia” (p. 235).

necesario aprender de formas decoloniales para afrontar los dominios que nos separan y jerarquizan. Esto significa [re]imaginar una política de la diferencia que no excluye tal o cual diferencia, sino que las preserva como tales en un proceso de relación, permitiendo así, que las diferencias co-constituyan un terreno diferencial (Venn, 2014) que [re]configura “lo positivo de la diferencia, subrayando los aspectos potencialmente afirmativos del devenir [...] las transformaciones activas en la era de la subjetividad posthumanista” (Braidotti, 2004, p. 161). Posiciones de subjetividades encarnadas [y nómades] que hacen frente a la idea de un yo unitario [universal, centrado y racional] adscrito a la fijeza individualizante de la identidad, a favor del devenir (Brah, 2004). Aquí, las diferencias movilizan posiciones onto-epistemológicas y éticas; múltiples maneras de pensar con el mundo como “una performatividad de la diferencia: una práctica transversal de la diferencia” (Taguchi, 2018, p. 218).

De lo anterior, como docente-varón-investigador considero que pensar con una [micro]política de la diferencia también permite contemplar y analizar las in-diferencias. Un movimiento orientativo para trazar relaciones entre las masculinidades, los poderes afectivos y los afectos de un cuerpo masculino, y otros cuerpos y otras cosas (McDonall, 2016). En los términos de Ahmed (2014), una orientación;

[...]no tiene que ver simplemente con lo que un cuerpo tiene, o incluso con lo que un cuerpo puede hacer, sino que implica una geografía material y afectiva: afecta a la forma en que nos reunimos: cuerpos, objetos, mundos que se juntan y también se separan. (p. 94)

Aun así, resulta necesario restablecer la posibilidad de la ruptura respecto a lo dado (Deleuze y Guattari, 2004) para soltarse de las ataduras de la confianza y la seguridad de aquello que ya se sabe, reconociendo los movimientos éticos del no-saber, acontecimientos que pasan desapercibidos y, aunque se declaren textualmente, siempre son incompletos, parciales, situados. Una [micro]política, como apertura creativa, un estado de devenir impulsado por las demandas y contingencias de la realidad sociomaterial orientadas al futuro (Häkli y Kallio, 2018), un ejercicio que nos reclama desenvolver y remecer los entramados ontológicos [propios] para no restringir sentidos, sino abrir posibilidades a la hora de comprender la subjetividad en su pluralidad y polifonía (Guattari, 1992, p. 11).

Parece necesario acoger el imperativo ético del movimiento de la subjetividad nómade que resiste a las narrativas teleológicas de control, reconociendo con ello, la relacionalidad ética en los espacios ecológicos, cosmológicos y tecnológicos cambiantes (Hernández-Hernández y Sancho, 2020a). Una [re]colocación para [re]construirnos, [re]pensarnos y [re]ubicarnos en el lugar de la [auto]crítica, no sólo como [auto]evaluación, sino como posibilidad de interrogarnos (Martínez, 2014). Así existe un gran potencial para [re]evaluar el yo masculino subjetivado y, al hacerlo, reconocer las luchas que tensionan y cuestionan nuestros *status* de individuo [en términos de género, privilegios y saberes], pero también para tomar distancia de un relato cientificista adscrito

a la doctrina objetivista en el que se proyecte un quién soy amarrado a un designio identitario fijo (Foucault, 1988, p.7).

Comparto con Ingold (2021), que “nos encontramos en un mundo en el que las cosas se diferencian unas de otras a lo largo de los pliegues y arrugas de su formación. Todo tiene o, mejor dicho, es la historia de su diferenciación” (p. 7). De ahí que, pensar con las diferencias, posibilite una apertura creativa para tomar distancia de la esencialización y la totalización, ya no para enfrentar diferentes identidades, sino más bien para cuestionar radicalmente el ser, entendiéndolo también, como algo imposible de caracterizar. Esto propicia hacer a un lado:

[...]las consideraciones sobre lo que la masculinidad o las masculinidades deberían ser y nos lleva a explorar lo que las masculinidades pueden hacer, lo que reconoce la fuerza de contención que intenta mantener, una definición de masculinidad a la que los hombres pueden aspirar pero que se resiste continuamente a través de la diferencia. (McDonald, 2016, p. 12).

De este modo, permanecer abiertos, incompletos, expuestos exteriormente a transformaciones en las relaciones con los otros [humanos, no-humanos y más-que-humanos]. Pero, como advierte Taguchi (2018), la diferencia no debe concebirse como diversidad, tampoco como la modificación de un otro incognoscible, para insistir en la diferencia-de. Al contrario, insiste en que “la diferencia debe ser vista como un proceso o fuerza generadora, una diferencia en sí misma” (p.218). Conectado a esta misma idea de devenir, McDonald (2016) sostiene que:

[...]las masculinidades han de escapar de la clasificación por la estricta y opresiva categoría planteada por el hombre y entrar en una serie de devenires constantes, entonces debemos arriesgar la hipótesis de que las masculinidades ya son todo lo que pueden llegar a ser. En otras palabras, independientemente de lo que decidamos que son las masculinidades o las feminidades, las masculinidades no pueden ser clasificadas como exclusivamente masculinas a posteriori. Este conocimiento es evidente porque, a través de la experiencia, llegamos a comprender que nada de lo que se considera masculino es exclusivo de los hombres, ya que todos los cuerpos pueden organizar ampliamente sus poderes y capacidades materiales como masculinos. (p. 12)

Categorizar lo masculino [y también lo femenino] no hace más que excluir la diferencia de cada acontecimiento. El planteamiento de McDonall inscribe “un marco ético que permite ver la masculinidad como un conjunto de capacidades o afectos, a saber, como una serie de capacidades corporales, como lo que un cuerpo puede llegar hacer, no como algo innato o esencial” (Hickey-Moody, 2019, p. 50). Esto permite ampliar el conocimiento a la hora de abordar las subjetividades y el dinamismo de los agenciamientos, derivas y devenires de las sexualidades más allá del género como

sustantivo<sup>124</sup> (Haraway, 1995), obviamente, sin desconocer los ordenamientos normativos que se distribuyen sobre nuestros cuerpos. Un nudo crítico que no debemos rechazar, sino más bien entenderlo como una provocación crucial y productiva. Es que la problematización de la diferencia implica enredarse al sentido político de la diferencia [desde la micropolítica a las políticas públicas] que, en su multiplicidad, se fugan a “un amplio espectro de cuestiones, eventos, lugares y formas de actuar, afectar e impactar” (Häkli y Kallio, 2018, p. 58). Al respecto, el llamamiento postcualitativo nos desafía a trabajar dentro y contra las figuraciones que insisten en que la diferencia sólo puede ser pensada bajo las relaciones de analogía, semejanza, identidad u oposición. Modelos donde la diferencia queda;

[...]reducida y sometida al modelo metafísico de la representación: sólo puede ser una categoría para el reconocimiento de lo que las cosas son o no son. Es lo que pone una distancia entre las cosas al especificar lo que cada una es. (Garcés, 2015, p. 224).

Lather y St. Pierre (2013), coinciden en que “la carga ética de nuestro trabajo como investigadores es, sin duda, cuestionar nuestros apegos que nos impiden pensar y vivir de manera diferente” (p. 631). Una recolocación que implica reconocer el lugar de los privilegios, pero también aquellas zonas grises (Hernández-Hernández, Sancho y Fendler, 2015) e incertidumbres latentes en el espacio-tiempo de la indagación. Un proceso siempre fluido y dinámico para [re]dirigir la mirada a las posibilidades emergentes y los acontecimientos adscritos al proceso de investigación en la universidad, una trama relacional, dinámica, performativa, competitiva y, también, individualizadora. Por lo mismo, esta coordinada atiende el llamamiento posthumano que hace Braidotti (2015) al invitarnos a [re]elaborar formas alternativas y creativas para conceptualizar el sujeto humano, a la vez, transparentar nuestras presunciones humanistas [masculinistas]. Una creatividad combinada con una crítica afirmativa [que no sea sólo discursiva sino también material] para propiciar nuevos hilos de pensamiento más allá del dualismo sujeto-objeto. Un movimiento por el que “las diferencias libres suben a la superficie despojando al pensamiento de sus esquemas categoriales”, aquí pensar con la diferencia es resistirse a “las relaciones de semejanza, identidad, oposición o contradicción” (Garcés, 2015, p. 224), posibilitando así, “una conectividad diferente, una diferencia diferente” (Massumi, 2002, p. 25). Una declaración que deviene sobre el lugar de los cuerpos, “no como una categoría biológica, ni como una categoría sociológica, sino más bien como un punto de superposición entre lo físico, lo simbólico y lo sociológico” (Braidotti, 2000, p. 29). Aquí, la cuestión va más allá de lo que el cuerpo significa, sino cómo se materializa [también cómo se afecta y afecta]. Por lo mismo, comparto con Watson (2015), que “la

---

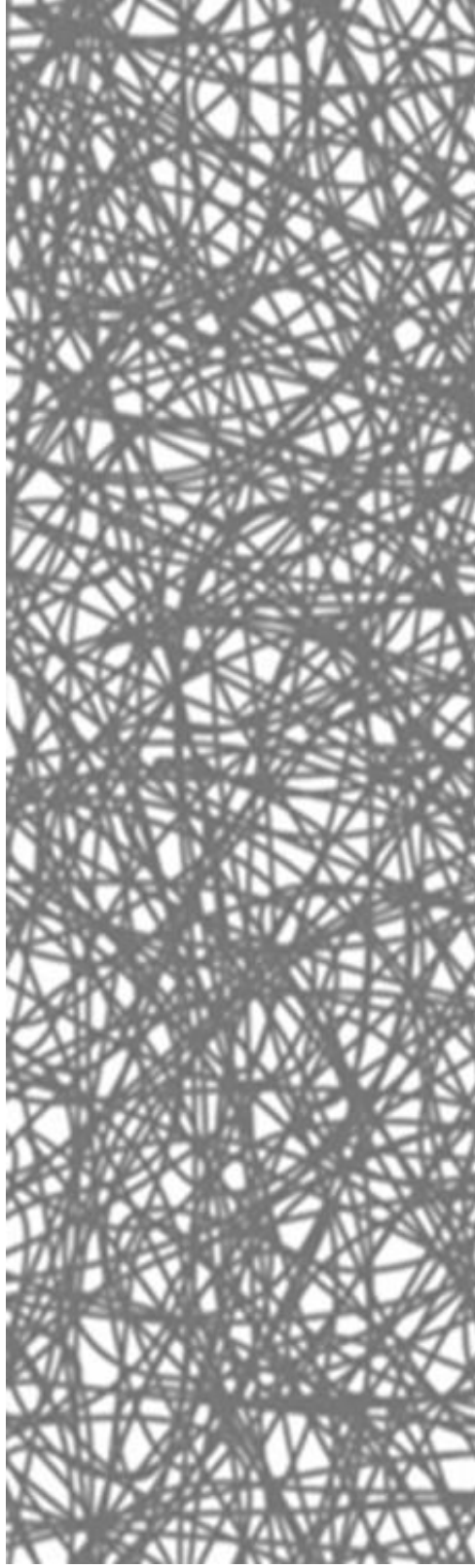
<sup>124</sup> Haraway (1995) plantea que el género es un verbo, no un sustantivo. En este análisis hay muchos paralelismos en las formas en que el género y lo humano se han constituido históricamente en la medida que las mismas subjetividades [hegemónicas masculinas blancas] que tuvieron acceso [simbólico] a la normativización de los roles epistémicos y las funciones sociales asignadas a los diferentes géneros fueron también las mismas que tuvieron acceso a la definición de lo humano (Ferrando, 2019).

masculinidad no puede reducirse al cuerpo biológico, a la psique, a la cultura o a las instituciones; implica todo esto y más” (p. 107). De ahí que las “promulgaciones sociomateriales asociadas a los patrones dominantes masculinistas en todos nosotros deban cambiar” (Pulé, Hultman y Wågström, 2021, p. 19).

En esta investigación, situar el lugar de la diferencia, cuerpo[s], subjetividad[es] y masculinidad[es], transparenta la singularidad de una subjetividad nómada, a saber, la corporeización del pensamiento [en movimiento] que orienta este proceso escritural [narrativo]; una escritura inestable, siempre heterogénea, cuyo estilo esculpe diferencias de potencial entre las cosas que pueden pasar y llegan a pasar (Honan y Bright, 2016). Aquí, el ensamblaje [varón-docente-investigador] no alude a una matriz interseccional, ni mucho menos fija, pues “no existe un único modelo de masculinidad, y mucho menos una forma común de vivir la masculinidad, y por tanto la propia masculinidad no puede reducirse a un único ensamblaje, es que hay ensamblajes masculinos, masculinizados y masculinizantes” (Watson, 2015, p. 107). Por tanto, al situar el ensamblaje [varón-docente-investigador] advierto un ensamblaje de funciones potenciales localizadas, como una región diferenciada [el devenir de la investigación], dentro de un campo de potencial más amplio [la trama universidad]. Sin embargo, esto no está exento de desafíos. No desconozco la dificultad de abandonar la posición [fija y neutra] y la fuerza de los ordenamientos masculinistas que sostienen al sujeto [masculino] concededor/consciente [racional y humanista] que desear marcar la diferencia con ideas preconcebidas de cómo podría ser esa diferencia. De ahí la importancia de dejarse afectar por lo diferente para que las resonancias excedan cualquier línea funcional (Massumi, 2002) y, de este modo, transparentar las desviaciones, [des]orientaciones y [re]colocaciones; un movimiento nómada [que difiere], es decir, que se va co-constituyendo en el devenir.

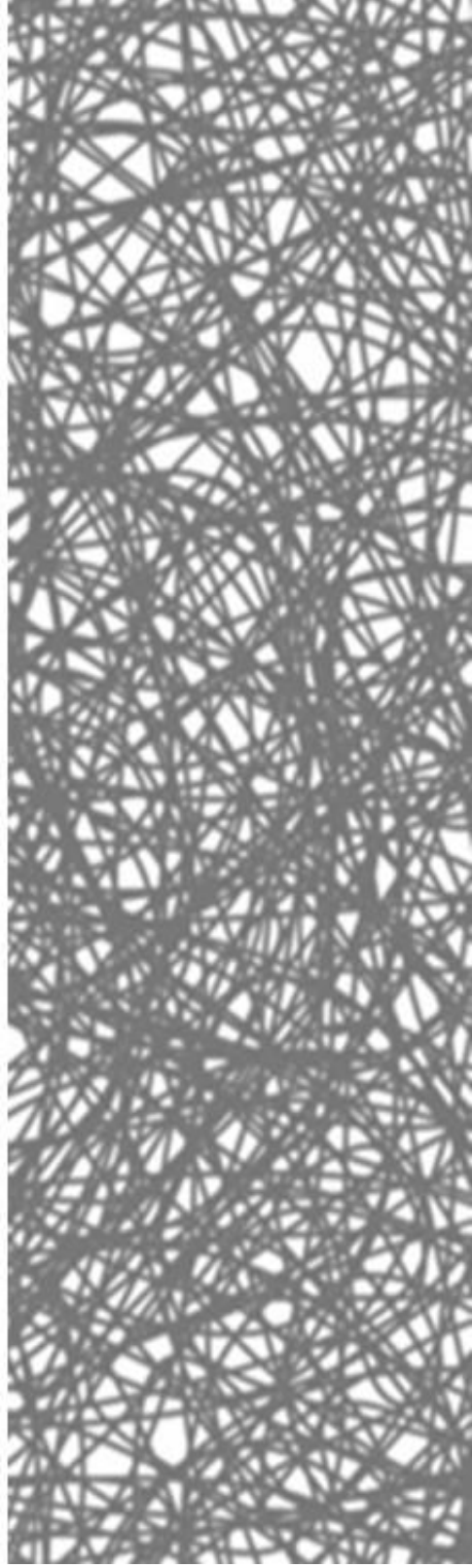






## **interludio**

**ECOLOGÍA AFECTIVA DE LOS ENCUENTROS**





## INTERLUDIO: ECOLOGÍA AFECTIVA DE LOS ENCUENTROS

El giro afectivo es más que una simple conceptualización de las emociones en la teoría crítica y cultural; también incluye la consideración de las intensidades y el compromiso corporal, complejizando así, los procesos, los movimientos y el sentido de lo encarnado. En las epistemologías occidentales, el afecto se ha definido ampliamente como la capacidad de un cuerpo para afectar y ser afectado<sup>125</sup>. La naturaleza del afecto remite a las intensidades que suelen tener direcciones o formas indeterminadas. Los afectos, en cuanto intensidades que se acumulan, entran y salen de nuestra vida cotidiana, sin embargo, estas intensidades varían en las formas que adoptan a lo largo de sus trayectorias de surgimiento. En este sentido, los afectos también se han equiparado a lo que entendemos como flujos entre los cuerpos. Así, el afecto no se refiere simplemente a las relaciones externas de causa y efecto, sino a las formas en que los humanos y los no-humanos se modifican en diversos ensamblajes. Como señala Braidotti (2020):

La capacidad de afectar y de que nos afecten no debe confundirse con las emociones individualizadas, como la expresión elocuente de estados psicológicos y de experiencias vividas. El afecto debe despsicologizarse y desvincularse del individualismo con el fin de llegar a corresponderse con la complejidad de nuestro universo relacional humano y no-humano. (p. 54)

Comparto con Hickey-Moody (2013), que el “afecto es lo que nos mueve. Es una corazonada. Un impulso visceral” (p. 79). Un punto de partida desde el que podemos desafiar los binarios establecidos entre lo social y lo natural, lo material y lo inmaterial, lo humano y lo no-humano, entre otros, pero también para [re]pensar otras nociones como el individuo, el sujeto, el grupo, el umbral, la relacionalidad, la coimplicación, etc., de una manera nueva (Venn, 2020). En este sentido, atender los afectos [y los procesos afectivos] amplía nuestro entendimiento respecto a la materialización de nuestros cuerpos [y otros cuerpos].

Los cuerpos en la teoría del afecto se consideran porosos, lo que “nos hace sentir las cosas de otra manera, pero, a la vez, nos llama a pensar en cómo se fabrican los sentimientos” (Hickey-Moody, 2013, p. 79). Así, los afectos son un efecto emergente de los múltiples encuentros del cuerpo y, en cada encuentro, se transforma la naturaleza de nuestras relaciones encarnadas y, por tanto, de nuestras capacidades manifiestas. Aquí, no debemos restringirnos a la consideración de los cuerpos humanos; sino a una diversidad de entidades no-humanas que también pueden participar en los procesos afectivos. Este acento en la participación, va más allá de las funciones, para que comencemos a [re]considerar las capacidades de diversas entidades que se [re]materializan dentro y a través de determinados flujos e intensidades (Acuto y Curtis, 2014). En este sentido, el afecto es “meta-subjetivo; es el sentido o sentimiento que se entrelaza con la materialidad”

---

<sup>125</sup> Estamos en deuda con el legado de Baruch Spinoza a la hora de atender las filosofías y planteamientos que vuelven sobre el poder de los afectos.

(Hickey-Moody, 2013, p. 85), por lo mismo, una posibilidad para [re]atender “encuentros más atentos entre personas-materialidades y cosas-materialidades, y dar voz al poder de las cosas (Bennett, 2010, p. 2). Así, cuando las cosas afectan, cuando hacen que las cosas sucedan, se convierten en algo más que simples objetos aislados y singulares, ya que están llenos de poder [de cosa] (Bennett, 2010). Una fuerza ontológica donde se [re]conoce lo que las cosas pueden hacer; su capacidad de afectar, sus intervenciones y su papel como actores activos, vivos y vibrantes (Jackson y Mazzei, 2016). Por ende, como plantea Stengers (2008):

[...] ninguna fuerza es buena o mala. Es el conjunto que surge cuando uno se encuentra con una fuerza y se ve afectado por ella, lo que exige experimentación y discriminación, porque captar una fuerza, ser modificado por una fuerza, “forzado” a pensar, y sentir, y experimentar [...]. (p. 44)

Esto da cuenta de que los afectos se difuminan, se distribuyen, se entremezclan y desencadenan una expansión. Los afectos interrumpen y chocan con nuestras intenciones, a la vez que nos descentran situando una resonancia ambiental de “un sentimiento en acción, una fuerza vibratoria que hace sentir al medio. Sentir es una pulsión de pensar, y pensar es una pulsión de sentir” (Manning, 2008, p. 8).

Envueltos en encuentros que evocan sensaciones afectivas, como momentos de conexión energética y resonante, nos indican que algo emerge. Los encuentros son sentidos, ahí donde las fronteras corporales se sienten relacionalmente en la existencia. Ahmed (2015) vuelve a la piel para dar cuenta cómo los cuerpos salen a la superficie. En lugar de situar la piel como una frontera corporal que “simplemente está ahí”, sugiere que [re]pensemos la “piel como una superficie que se siente sólo en el caso de ser ‘impresa’ en los encuentros que tenemos con otros” (p. 29). En este caso, los contornos de nuestros cuerpos, aunque se experimentan como superficies naturales y preexistentes, surgen en realidad a través de los encuentros cotidianos y mundanos con los demás. Encuentros que dejan su huella; “una impresión de los riesgos del encuentro, como una impresión que se siente en la superficie de la piel” (Ahmed, 2015, p. 30), pero también la forma en que llegamos a sentir nuestras fronteras corporales como el límite del *yo*; “efectos (que son a la vez afectos)” (Ahmed, 2015, p. 99).

A través de la figura de la piel porosa que nos conecta, los encuentros van creando posibilidades para entender esas fuerzas co-constitutivas que parecen afectar[nos], intensidades que actúan sobre y a través de nosotros. No se trata de aludir a los encuentros como buenos y malos, “sino sobre el aprendizaje de cómo nos afecta lo que encontramos, cómo potencia, o nos separa, nuestra capacidad de actuar (que es también pensar y sentir)” (Stengers, 2008, p. 44). Por tanto, estar abierto en una ecología afectiva de los encuentros significa que la porosidad permite el cambio a medida que las cosas se mueven a través del enredo; “encontrarnos en el afecto, descubrirnos como seres humanos con los otros seres de la vida” (Pueblos en Camino, 2017, p. 169). Un movimiento de apertura y concurrencia, un proceso de formación transformativa. Para Debaise (2013):

[...] un encuentro diferente implicaría un acontecimiento diferente y potencialidades diferentes. La potencialidad del lobo es relativa a la potencialidad del cordero y al lugar en el que se produjo el encuentro. Ninguno de los términos a priori tiene prioridad para explicar lo ocurrido. (p. 108)

En el encuentro “no hay método, tan sólo una larga preparación” (Deleuze y Parnet, 1980, p.11). Por ende, el encuentro, explicita las capacidades compartidas para la co-acción, pero también la no-relación [la retirada], ahí cuando los cuerpos y cosas se retraen (Morton, 2020). No podemos olvidar que la trama universidad sigue siendo parte de una trama más amplia de cosas, normas, ideas, espacios, y, y, y, que permiten y limitan lo que podemos hacer. En este sentido, [re]atender las posibilidades del encuentro, nos exige no dejar de interrogar nuestros hábitos respecto a cómo atendemos lo cotidiano, mundano y habitual. Una preocupación atingente a los aspectos que dan forma a los modos con los que tendemos a observar el mundo que nos rodea y del que somos parte. En los términos de Soto (2022):

En un encuentro con un ‘objeto’ supuestamente conocido, uno acostumbra a caer en la inercia de establecer una relación conocida: veo una silla, me siento. Es cuando nos nutrimos de esa materialidad y prestamos atención a lo que se está produciendo, es ahí cuando puede surgir una mirada crítica que permite una actividad que no se orienta por una distinción clara, sino por una distribución indeterminada. (p. 79)

Aquí, la distribución indeterminada, puede entenderse como la ecología afectiva que conduce a nuevas posibilidades para imaginar nuestras relaciones con lo no-humano fuera de nuestras representaciones abstractas para comenzar a corresponder con las cosas. Para ello, como señala Ingold (2021), “debemos movernos en tiempo real” (p. 7), para que se entrelacen uno o varios aspectos del mundo de la vida que antes estaban separados: humanos y no-humanos, sujetos y objetos, interior y exterior, activo y pasivo, significado cognitivo y no-cognitivo. El potencial eco-ético de la fuerza afectiva que surge de los “encuentros encantados y que pueden desplegarse para impulsar la generosidad ética hacia el mundo más-que-humano” (Bennett, 2001, p. 3 citada en Allen, 2021, p. 28). Es así como la “ecología nos propone no pensar en términos de determinación, sino en términos de cuestiones especulativas enmarañadas [...] y lo que podría devenir en un medio diferente” (Stengers, 2008, p. 48).

Atender la ecología afectiva del encuentro posibilita nuevas condiciones para la producción de conocimiento y, en consecuencia, nuevos encuentros relacionales (Braidotti, 2020) que cobran relevancia en la co-composición y en la co-constitución, la capacidad para afectar y ser afectado que se irradia en un sentir poroso, abierto, fluido, múltiple de los cuerpos y materiales. Los enredos, entramados y mezclas de los cuerpos, las cosas, los lugares, las atmósferas, y, y, y; desplegadas en las tramas sociomateriales de las que somos parte. Como plantea Ahmed (2015), a través de los encuentros entre cuerpos y otros objetos, incluyendo otros cuerpos, “las ‘superficies’ se sienten como que ‘están ahí’ en primer lugar” (p. 53). De este modo, se difuminan los límites en el contacto

y, a través de la capacidad afectiva de los cuerpos y materiales, se cruzan e influncian. La capacidad de entrar en modos de inter-relación, intensidades y fuerzas sostenidas en cambios cualitativos y tensiones creativas, en consecuencia, multidireccionales (Åsberg y Braidotti, 2018). Siguiendo a Deleuze y Parnet (1980):

[...]cada uno encuentra al otro, un único devenir que no es común para los dos, puesto que nada tienen que ver el uno con el otro, sino que está entre los dos, que tiene su propia dirección, un bloque de devenir, una evolución a-paralela. (p. 11)

En este sentido, “a través de cada encuentro con el entorno emergente, nace una nueva relación” (Manning, 2008, p. 1). Esto nos da una pista de las transformaciones, puntos de inflexión, tensiones, incertezas, y, y, y que emergen de los encuentros, pero, a la vez, una forma de abordar los distintos modos en que nuestra vida es “afectada en cada encuentro: lo ético, lo estético, lo afectivo, lo emocional, lo cognitivo y lo práctico se dan conjuntamente, siempre entrelazados y afectándose mutuamente” (Sáez y Gutiérrez, 2020, p. 34). Tampoco podemos olvidar que, en los encuentros, los límites del lenguaje [en términos representativos] comienzan a difuminarse en los virajes repentinos, los desencajes, los cambios y las fugas manifiestas en las prácticas situadas del pensar-sentir-hacer-presenciar (Walsh, 2017). Entonces, ¿cómo podía acceder y referir a aquello que se hace parte de la experiencia afectiva, pero que se escurre y se retrae; se resiste a la captura y no deja de difuminarse? El mundo emerge a través de la composición de un encuentro. Las cosas aparecen [o no] como emanaciones, es decir, como [con]figuraciones relacionales mostrándonos algunas de sus facetas (Cajigas-Rotundo, 2019). Por lo mismo, ya no vale la pena ceñirse al hábito por el cual buscamos descubrir significados, sino más bien, abrazar la posibilidad de atender la naturaleza inmanente del lenguaje, su capacidad material [más bien material-discursiva] de “acabar con las repeticiones, las estructuras, los órdenes, lo dado y las identidades de la representación” (Vannini, 2015, p. 6).

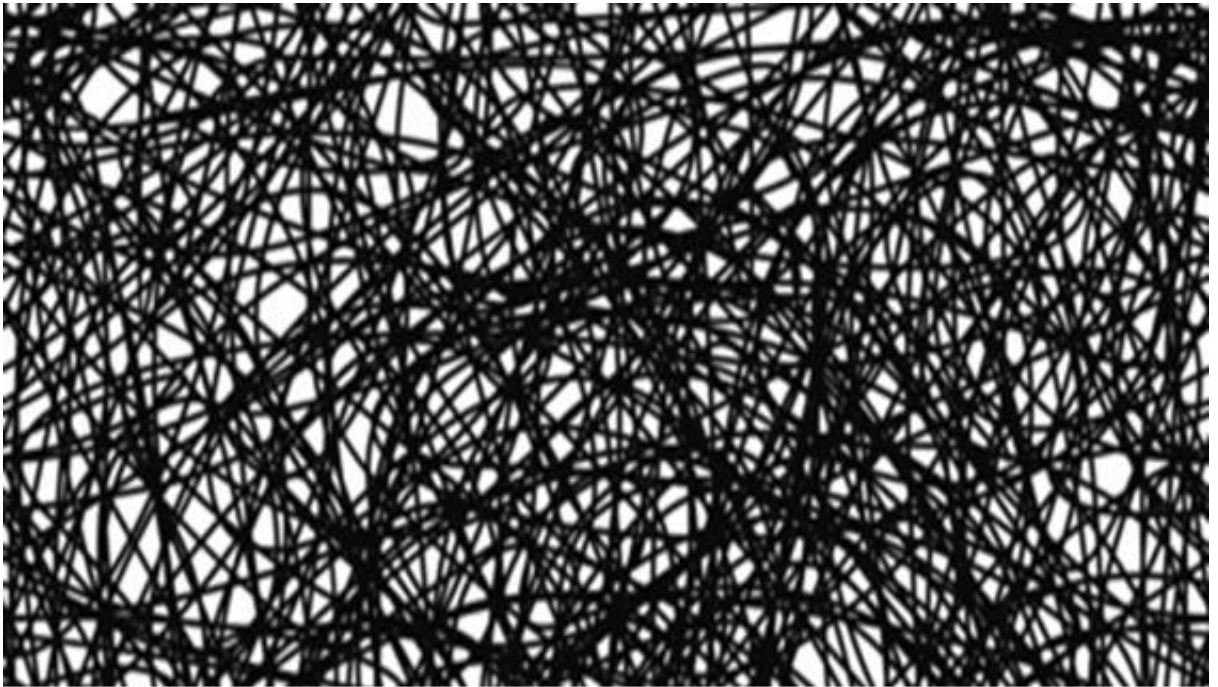
La fuerza y el poder de las cosas “no se reduce a nuestra representación de éstas. Esta es la paradoja de lo presente y lo ausente en el darse emanativo de un mundo-vida” (Cajigas-Rotundo, 2019, p. 183). Aquí, como sugiere Hickey-Moody (2013), “pensar a través del afecto pone en primer plano la capacidad sensorial del cuerpo” (p. 74). Esto nos lleva a otros entendimientos respecto a nuestros movimientos, los cambios que acontecen en la ecología afectiva de los encuentros físicos, extraños, encantadores, desconcertantes e incómodos, incluso, [trans]formativos. Como plantean Deleuze y Parnet (1980):

Un encuentro quizá sea lo mismo que un devenir o que unas bodas. Encontramos personas (y a veces sin conocerlas ni haberlas visto jamás), pero también movimientos, ideas, acontecimientos, entidades. Y aunque todas estas cosas tengan nombres propios, el nombre propio no designa ni a una persona ni a un sujeto. Designa un efecto zig-zag, algo que pasa o que sucede entre dos como bajo una diferencia de potencial [...]. (p. 11)

Una ecología afectiva de los encuentros apela a las múltiples maneras en que emergen procesos de devenir. Siguiendo a Stengers (2008), “referirse a una cuestión ecológica significa referirse a una cuestión de encuentros y conexiones, la conexión entre lo que ha llegado a existir y las muchas diferencias que puede hacer con las muchas otras existencias con las que estamos conectados” (p. 48). Unas [con]figuraciones relacionales que pueden situarse “como ‘emergencias que, a través de los recuerdos de lo vivido, visibilizan lo que [nos] ha afectado” (Hernández-Hernández, 2018, p. 111). Una ecología afectiva del encuentro [re]conoce “una relacionalidad ética intensiva y extensiva” (Braidotti, 2020, p. 126). Aquí, “el movimiento no separa al cuerpo del ‘donde’ en que habita, sino que conecta los cuerpos con otros cuerpos” (Ahmed, 2015, p. 36). Un compromiso continuo con los encuentros y los acontecimientos; un [re]conocimiento de los encuentros que afectan (Hernández-Hernández, 2018). Encuentros que van creando posibilidades para entender, esas fuerzas co-constitutivas que parecen afectar[nos], intensidades que actúan sobre y a través de nosotros; encuentros relacionales-con y con-el-mundo. Así, los encuentros, son encuentros sentidos, por ende, las fronteras corporales se sienten relacionalmente en la existencia del sentir-estar, atendiendo con ello, las fuerzas y dimensiones espacio-temporales energéticas, sutiles y matizadas. Así, las relaciones [y de los encuentros que las sostienen] son inseparables de la capacidad de afectar [y ser afectado] en la emergencia de las ecologías inmersas en el acontecer.

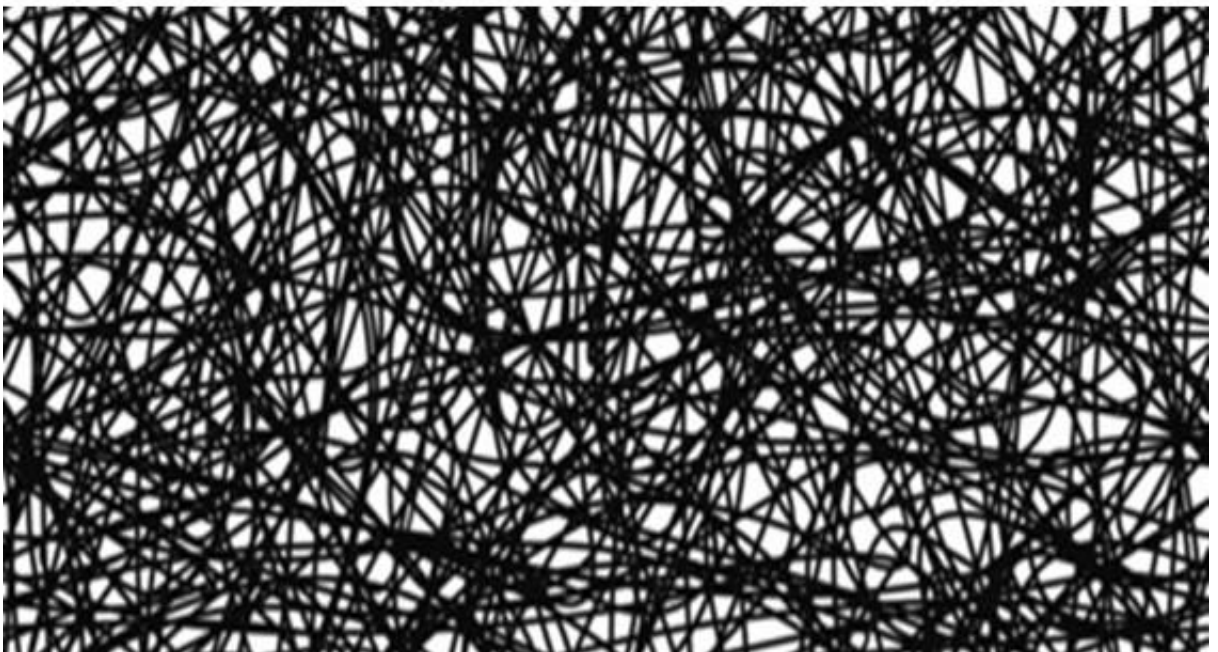






**HILO**

**¿QUÉ ES UNA INVESTIGACIÓN SIN METODOLOGÍA?**





## HILO: ¿QUÉ ES UNA INVESTIGACIÓN SIN METODOLOGÍA?

Quizás sea fácil desligarse de concepciones modernas desde la crítica [teórica] pero, aún más difícil desencarnarlas de la propia subjetividad. Esa imposibilidad de renunciar a nuestra historicidad que ciñe nuestras especulaciones y hábitos a un individualismo metodológico [también masculino] (Kreps, 2021) que nos obliga a capturar [y objetivar] una realidad espesa, difusa y afectiva. Al respecto, parece quedar claro que, si hacemos investigación, debemos llevar a cabo un abordaje metodológico. Una práctica asociada al estudio de los elementos de “cada método relacionando su génesis, fundamentación, articulación ética, razonabilidad; su capacidad explicativa, su utilidad aplicada, los procedimientos de control que se utilizan en el trabajo empírico y el modo en que se estructura para producir resultados” (Aguilera, 2013, p. 89). De ahí, que St. Pierre (2019) señale que la metodología parezca haber devenido en un hábito formalizado, precisado y orientado hacia los métodos<sup>126</sup>. Tampoco creo que debamos renegar de los métodos, cuando estos nos han ayudado a lidiar “contra lo inexplicable” (Manning, 2015, p. 58) y, aunque, esto no está exento de consecuencias<sup>127</sup>, es importante seguir insistiendo con el debate de “los métodos y los compromisos éticos que se tejen en las telas de nuestros proyectos” (Higgins, et. al, 2017, p. 27), obviamente, sin caer en posicionamientos esencialistas, pero atendiendo aquellas grietas [en nuestros métodos y hábitos] que “desmontan, desplazan e interrumpen los universalismos de totalidad” (Walsh, 2017, p.31).

---

<sup>126</sup> El germen de la noción método tiene su origen en el prefijo griego *met-* [μετα] que figura en muchos términos académicos [occidentales] como *más-allá* [metafísica, metástasis, metalenguaje], pero también como en *lugar-de* [metáfora, metonimia, metamorfosis]. En combinación con el sustantivo *-camino* [οδος], el prefijo *met-* sitúa el significado *con*. Así, el término compuesto del gr. *méthodos* [μέθοδος] alude al *camino con* que fue derivando a la idea de recorrido, a saber, la sucesión de pasos y, de modo redundante, a la *dirección del camino* (Marradi, 2002). Este entendimiento sobreviene en la idea de una sucesión de pasos y procedimientos para un fin pre-determinado. En la RAE se explicitan cuatro acepciones que vuelven a dicho sentido: 1) Modo de decir o hacer con orden, 2) Modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa, 3) Obra que enseña los elementos de una ciencia o arte y 4) Fil. Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla. Es que desde la tradición filosófica noroccidental la acentuación en el método [desde Descartes y Bacon] fue configurando su naturaleza universal en una serie no modificable de operaciones como herramientas que posibilitan indagar, esclarecer y categorizar segmentos de la realidad. Una agudeza cognoscente para descubrir y explicar una verdad (Aguilera, 2013). Este énfasis, inscribirá la especificidad del método científico; una descripción operacionalizada conocida como el método hipotético-deductivo. Un procedimiento elaborado a partir de la reflexión filosófica [desde la física del siglo XVII en adelante] empleado para organizar con sentido lógico y explicativo una parte de la realidad, pero evaluando también “las consecuencias lógicas de ciertos estados de cosas tomadas como hipótesis” (Audi, 2004, p. 673).

<sup>127</sup> Consecuencias alusivas a la utilización de ciertos métodos, las lógicas relacionadas a las estructuras disciplinarias y el “grado de coherencia y sistematización que el sujeto cognoscente logra con la articulación de los elementos normativos y empíricos” (Aguilera, 2013, p. 89), más aun, cuando ciertos métodos parecen velar las distintas capas de imperialismo y un colonialismo (Tuhiwai, 2016) omnipresente y extendido a la apropiación y mercantilización de los conocimientos y prácticas indígenas, y representaciones nocivas que mantienen imágenes patologizantes (Higgins y Kim, 2018).

A la pregunta que brota de este *Hilo*, es necesario clarificar que no podemos confundir la metodología con el método y, mucho menos, con las técnicas<sup>128</sup>, más aun, cuando esto “señala el peligro de que una determinada serie de procedimientos, identificada con ‘el método científico’, se reifique convirtiéndose en un fin en sí mismo” (Marradi, 2002, p. 112). Sobre todo, si estamos comprometidos con generar posibilidades de investigación en las que aprendamos a “[des]aprender para [re]aprender a pensar, actuar, sentir y caminar” (Walsh, 2017, p. 31).

Respecto a grietas resulta ineludible, a lo menos, mencionar que el giro [interpretativo] de las ciencias sociales, comenzó a poner en duda la consigna de que los métodos son garantes de validez, ya que cualquier hallazgo no es más que una interpretación apoyada en otras interpretaciones. Una grieta a los cimientos de las verdades incontestables (Walsh, 2017) que se ha ido profundizando al ámbito de las posiciones epistemológicas trascendentales que insisten en el ordenamiento de proposiciones universales que tienen valor explicativo y predictivo (Aguilera, 2013), ese mismo hábito de insistir en que lo que se conoce es verdadero y real (Koro-Ljungberg, et. al, 2009).

Denzin y Lincoln (2018) ofrecen una genealogía de la investigación cualitativa en la que dan cuenta de los alcances de las disputas metodológicas de los años setenta y ochenta, unas luchas extendidas a la defensa [y existencia misma] de la investigación cualitativa. Los autores dejan de entre ver que esas disputas parecen haber conllevado a una suerte de convergencia forzada, a saber, tapar la grieta con la disposición de los métodos mixtos. Abordajes que no sólo despliega categorías, sino que también perpetúa [y disciplina] los ordenamientos de una investigación basada en la ciencia [y la evidencia] al reclamar exclusividad en el estudio de fenómenos (Denzin, 2018). Una salida que, apelando al funcionamiento de lo estándar, ajusta los métodos para el desarrollo de investigaciones empíricas, cuestión que ha ido incidiendo en la aparición de una especie de métodos mixtos interpretativos que, de a poco, han comenzado a normalizarse (Lather,

---

<sup>128</sup> Cabe advertir que en la investigación social norteamericana ha difundido “la costumbre de llamar *methodology* a la técnica” (Marradi, 2002, p.116). Aun así, el uso de *método/métodos* en el sentido de *técnica/técnicas* ha sido y es endémico en las disciplinas más orientada a la investigación empírica que despliega instrumentos operativos, sin embargo, existe cierta estratificación que jerarquiza y privilegia la referencia a los métodos sobre las técnicas (Marradi, 2002). Al respecto, algunos investigadores indígenas son frecuentemente juzgados de “acuerdo a la percepción que se tiene de sus habilidades técnicas” (Tuihawai, 2016, p. 31). Una situación bastante similar que se manifiesta cuando se señala que los docentes [como investigadores de su realidad educativa] necesitamos de ciertas herramientas y competencias técnicas para llevar a cabo dicha labor (Llona, 2011). Ciertamente, los solapamientos entre técnica y método son tales que no siempre existe una distinción clara entre ambos (McCormack, 2015), aun así, siendo empleados de formas que pueden ser restrictivas o generativas, se reafirma la idea de que “los métodos, los enfoques analíticos y otras técnicas no existen en el vacío” (Koro-Ljungberg, et. al, 2009, p. 694), por tanto, parece que la relevancia de los métodos no sólo está en la disposición de procedimientos y técnicas, sino en la capacidad de modificar técnicas existentes para adaptarlas a nuestros propios problemas, incluso, la posibilidad de imaginar y crear técnicas nuevas. Por ejemplo, las aperturas promovidas por los *métodos basados en las artes* que han permitido formular preguntas que antes no se podían plantear en las entrevistas convencionales. Métodos que nos instan a preguntarnos continuamente ¿cuál es el significado de esto? ¿para quién es? ¿quién se beneficiará de ello? ¿qué estamos haciendo por el bien mayor? (Leavy, 2018).

2013). Ordenamientos y exigencias de las políticas de las evidencias [alineadas a las lógicas neoliberales y neopositivistas] que no dejan de reclamar el fortalecimiento de una visión normativa de los problemas de estudio (Aguilera, 2013). Una demanda que pregona la producción de rúbricas y directrices fijas para llevar a cabo y evaluar la investigación cualitativa<sup>129</sup>, revigorizando así, los éxitos y disciplinamientos de las ciencias santificadas (Denzin y Lincoln, 2018; Marradi, 2002).

Pese a las rupturas, los proyectos que se reconfortan con el método científico y los métodos mixtos siguen presentes, no obstante, “no pueden considerarse como la manera única de afrontar la investigación” (Eisner 1998 en Hernández-Hernández, 2012a, p. 11). Es que no existe un sólo método para hacer investigación, sino una pluralidad de métodos que se localizan en distintas prácticas y campos del conocimiento, inclusive, más allá de los dualismos reduccionistas “cuali y cuanti” (Sancho, et. al, 2020). La grieta, lejos de cerrarse, explicita un campo que está en continuo movimiento y se fuga en diferentes direcciones. De esto dan cuenta los sucesivos cuestionamientos sobre qué entendemos por investigación, indagación, crítica, justicia social, responsabilidad, solidaridad trans-especie, diversidad, y, y, y que han ido ampliando la conceptualización, la creación y la [re]significación de métodos nuevos [y alternativos] (Higgins, et. al, 2017) que retan las formas canónicas de hacer investigación.

Hemos de considerar que “la cuestión del método no es simplemente una cuestión de organización. El método no es sólo lo que relega el conocimiento al conocimiento disciplinario”, colocándolo dentro de intereses específicos (Manning, 2015, p. 58). Sin duda, se trata de un hábito que va más allá del “ejercicio dogmático de la sensatez metodológica y el sentido común” (MacLure, 2013, p. 666). Como señala Marradi (2002), es “algo mucho más complejo que referir a una simple sucesión de pasos unidimensionales” (p. 114). Por tanto, vuelvo a la médula de pregunta inicial que abre este hilo: la metodología. Aguilera (2013) señala:

---

<sup>129</sup> La investigación cualitativa [y sus metodologías] ha extendido un campo multi-inter- trans-disciplinario no exento de contradicciones, solapamientos y brechas. De eso dan cuenta una amplia [y compleja] literatura que no cesa de instalar debates [productivos] respecto a las metodologías de investigación, las estrategias de indagación, los paradigmas interpretativos, los criterios de lectura y la evaluación de la propia indagación (Denzin, 2018). Sin embargo, una serie de ordenamientos [normativos] de la investigación cualitativa convencional forman parte de un imperativo dominante que parece no dejar de exigirnos buscar verdades para encontrar resultados (Hernández-Hernández, et. al 2020). Este territorio [de continuas disputas y resistencias] revela la consolidación [en la academia] de los abordajes etnográficos, la pedagogía crítica y los análisis teóricos críticos, feministas, postcoloniales, culturales, postestructuralistas, basados en las artes, y, y, y (Denzin y Lincoln, 2018). No obstante, estos abordajes no dejan de verse enfrentados a los excesos, presiones y agendas desarrollistas de las políticas [neo]liberales que se han instalado en la universidad corporativa. Ahí, donde el [neo]positivismo no deja de solaparse a los proyectos de conocimiento en una euforia por el *big data*, el metodocentrismo y la metricamania (Lather y St. Pierre, 2013; Weaver y Snaza, 2016). Y, por cierto, sin dejar de mencionar ciertas prácticas burepresivas de inclusión diferencial, el racismo institucional, la clasificación, la jerarquización, el epistemicidio, y, y, y como improntas distintivas de la colonialidad del saber-poder y de los ordenamientos [neo]coloniales que también atañen a la investigación en la universidad mercantilizada (Sousa Santos, 2017; Ortiz y Arias, 2019).

[...] qué es el *logos* que orienta al estudio lógico de los métodos, lo cual implica el análisis de la lógica que los sustenta, el sentido de su efectividad, la cobertura de su eficacia, la fortaleza de sus planteamientos y la coherencia para producir conocimiento. (p. 89)

En este sentido, la metodología implicaría el estudio del método desde la epistemología [reflexión sobre los fines, condiciones y límites del conocimiento] que debería ir de la mano con una reflexión respecto al conocimiento humano [gnoseología] (Marradi, 2002). Más recientemente, y considerando el trabajo con marcos teóricos más amplios [y emergentes], se ha hecho latente la importancia de no dejar de lado la dimensión ontológica (Jackson y Mazzei, 2016). Es que como señalan Sancho, et. al (2020) “no existe un enfoque e instrumento metodológico que se pueda aprender y utilizar sin problematizarlo” (p. 15).

La aportación de la metodología nos orienta a localizar y fundamentar la eficiencia de los métodos, justificando así, su aplicación en el trabajo de investigación, pero nunca, desatendiendo sus ventajas y limitaciones. A pesar de estas consideraciones, no deja de haber una preocupación por la falta de conciencia [epistemológica y ética] en relación a los usos y aplicaciones que hacemos de los métodos<sup>130</sup> (Koro-Ljungberg, et. al, 2009). Sobre todo, cuando la mercantilización de la ciencia y el conocimiento [dentro y fuera de la universidad], no hacen más que reificar una “tendencia hegemónica que tiende a reducir la investigación a un instrumentalismo” (Sancho, et. al, 2020, p. 15). Al respecto, comparto con Tuhiwai (2016), que:

[...] los métodos y las metodologías de investigación, la teoría que los informa, las preguntas que estos generan y los estilos de escritura que emplean, se vuelven actos significativos que deben ser considerados cuidadosa y críticamente antes de ser aplicados. En otras palabras, deben ser “descolonizados”. (p. 69)

A lo planteado por Tuhiwai, independientemente, de la justificación de nuestra elección [y uso] particular de la metodología [y los métodos] también es relevante atender cuidadosamente el lugar de la teoría. De este modo, encontramos investigaciones donde se elabora un marco teórico que presenta a los lectores una teoría que deviene operativa [también instrumentalizable], comprobable y capaz de ser utilizada para predecir, probar una hipótesis o explicar un fenómeno concreto. En la tradición objetivista [también deductiva], aquella que perfila un sujeto investigador conocedor/consciente [neutro y distante], la teoría suele ser algo fijo, pre-determinado y pre-elaborado permaneciendo prácticamente inalterada durante todo el proceso de investigación. Un marco [teórico] en

---

<sup>130</sup> Aquí, se ha producido un debate interesante respecto a si la metodología ha de ser prescriptiva o descriptiva, en cualquier caso, queda claro que la orientación descriptiva insiste en que debemos estar abiertos a “aprender de las experiencias de otros investigadores evaluándolas sin prenociones y estar dispuesto a referir de manera sistemática y sintética lo que se ha aprendido” (Marradi, 2002, p. 117). Mientras que la prescripción descansa en la elección que hacemos de determinados métodos [he aquí la utilidad de los manuales de investigación cualitativa] que deben estar unidos a los objetivos y preguntas de investigación, una unión que se concibe como congruencia metodológica (Koro-Ljungberg, et. al, 2009).

el que se destacan las variables, hipótesis y proposiciones en las que se acomodan supuestos y predicciones del mundo en términos de causas y efectos (Denzin, 2014). Aquí, la justificación de la metodología, no hace más que poner a prueba la teoría al unificar los hallazgos en una serie de variables de interés sobre-inscritas en el análisis (Aguilera, 2013). Por otra parte, las investigaciones que no introducen una hipótesis, sino los deseos de comprender y conocer la realidad (Tuhiwai, 2016) comienzan explicitando unas preguntas de investigación que no, necesariamente, respaldan la perspectiva teórica empleada para enmarcar el estudio (Koro-Ljungberg, et. al, 2009). Aquí, la teoría no es algo estable, pudiendo estar en constante evolución, informada por nuestras experiencias, valores y percepciones, permitiéndonos así, “ocuparnos de las contradicciones y las incertidumbres” (Tuhiwai, 2016, p.68). Para Tuhiwai (2016), “el lenguaje de la teoría también se puede usar como una manera de organizar y determinar nuestras acciones” (p. 68). Algo que suele acomodarse, por ejemplo, en las epistemologías [humanistas] del punto de vista, ahí donde se despliegan los hábitos de la voz auténtica, las transparentes representaciones de las experiencias vividas y la creencia de que “los mejores métodos [y descripciones más ricas] pueden acercarnos a la verdad” (Lather, 2013, p. 634). Aun así, nuestro compromiso puede ser con más de una teoría, a saber, diferentes teorías pueden ir dando forma a cada etapa del proceso de investigación, incluido el desarrollo de las preguntas, las elecciones metodológicas, la recopilación de datos, el análisis de los mismos y las conclusiones del estudio.

De lo anterior, Lather (2013) señala que éste sería el modo de desplegar un ejercicio “centrado, disciplinado, regulado y normalizado; a la medida de los manuales y las revistas cualitativas que [re]crean ‘momentos’ y ‘diseños’ que fijan el ‘proceso de investigación’, haciendo posible, conocerlo de antemano” (p. 635), no obstante, parece desadvertir que la teoría,

[...] da un espacio para plantear, desarrollar estrategias y tomar mayor control sobre nuestras resistencias. [...] Nos permite interpretar lo que nos dicen y predecir las consecuencias de lo que nos prometen. La teoría también nos puede proteger, porque lleva implícita una manera de poner la realidad en perspectiva. Si es una buena teoría, también permitirá que se incorporen nuevas ideas y maneras de ver las cosas, sin necesidad de buscar constantemente nuevas teorías. (Tuhiwai, 2016, p. 68)

Sin duda, de este lado, dejamos de ser investigadores neutrales y distantes en la medida que [re]conocemos nuestras múltiples realidades y voces, los textos desordenados, el lugar de la reflexividad, el diálogo, el empoderamiento, etc., hábitos consolidados en los repertorios conceptuales “humanistas del lenguaje, realidad, conocimiento, poder, verdad, resistencia y sujeto” (Lather, 2013, p. 635). Inclusive, podemos recurrir al uso de “teorías postmodernas para abrir conceptos asociados con la investigación cualitativa: validez, voz, datos, empatía, autenticidad, experiencia, entrevistas, campo, reflexividad, claridad, etc., una estructura que sigue dando prioridad a la orientación metodológica” (Correa, Aberasturi y Gutiérrez, 2020, p. 84).



No podemos desconocer que los convencionalismos de la investigación parecen restringir la posibilidad de pensar en cómo nuestros hábitos y los conceptos [incluidas las teorías] no pueden pensarse por separado (Nordstrom, 2017). Como advierten Koro-Ljungberg, et. al, (2009) puede que en nuestras investigaciones sea difícil establecer una “conexión entre los métodos y la perspectiva teórica elegida”; una ambigüedad respecto a las elecciones metodológicas que, aunque se expliciten en el [o los] enfoques teóricos, pareciera que sólo “proporcionan un marco para las preguntas de investigación” (p. 695). De ahí que las, muchas veces, acaloradas defensas que hacemos “no sólo de las metodologías, sino también de las diversas teorías [epistemologías] que llevamos en nuestras espaldas” (Lather, 2013, p. 635) no hacen más que explicitar la lucha que da sentido “a nuestro propio mundo a la vez que intentamos transformar lo que es importante en el mundo de los poderosos” (Tuhiwai, 2016, p. 69). Por lo mismo, comparto con Tuhiwai (2016), que las teorías, “a pesar de que podamos rechazarlas o desecharlas, esto no las hará desaparecer” (p. 68). Por tanto, como señalan Sancho, Alonso y Correa (2020), es importante [re]conocer cómo muchos de nuestros hábitos se aferran a la comodidad de nuestras zonas de confort y control, a saber, como nos atrincheramos en la seguridad de la teoría para orientar nuestros enfoques metodológicos [y la aplicabilidad de los métodos], sobre todo, cuando nos animamos a propiciar horizontes de transformación social [y educativa]. Una cuestión que tenemos que tener presente, más aún, si imaginamos la posibilidad de realizar “una investigación que podría producir un conocimiento diferente que no puede describirse ordenadamente en libros de texto o manuales metodológicos” (Correa, Aberasturi y Gutiérrez, 2020, p. 82).

Siguiendo con Tuhiwai (2016), ella insiste en que “la descolonización no significa ni ha querido significar un rechazo total de toda la teoría, o la investigación, o del conocimiento occidental” (p. 69). Al respecto, comparto con Jackson (2018), que decolonizar es la posibilidad de comprometernos con el cambio de las circunstancias específicas de cómo pensamos y practicamos<sup>131</sup>, por tanto, nos permite volver a nuestros hábitos y “realizar activamente el trabajo crítico de cambiar nuestra colonialidad” (p. 15). Para ello, parafraseando a Walsh (2017), deberíamos apostar por “las esperanzas pequeñas, es decir, en [y por] esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles” (p. 30) y, además, existen a pesar de los sistemas [ordenamientos normativos que nos disciplinan]. De este modo, desafiar, transgredir y, porque no, insistir en las grietas y fisuras de nuestros hábitos [metodológicos]. Por tanto, en un territorio agrietado, de disputas y de exploraciones en los límites [y fuera de ellos], como plantea Denzin (2014):

---

<sup>131</sup> Denzin (2014) realiza un análisis que sitúa la metodología en dos polos de un continuo. En su examen, señala la existencia de un polo [derecho] en el que se ubicarían los investigadores tradicionalistas que ven los métodos como herramientas objetivas, un enfoque centrado en la interpretación [y enseñanza] de los diseños, técnicas y análisis. Mientras que en el polo [izquierdo] daría cabida a aquellas posicionalidades con una visión activista [y más vanguardista] del método, el análisis y la pedagogía, por ende, la reivindicación de un enfoque subjetivo [e interpretativo] de la investigación donde los métodos, [re]inscritos en la praxis, se conciben como herramientas transformadoras orientadas a la acción y justicia social. “Esta es una investigación que es indígena, colaborativa, basada en la comunidad”, y, y, y (Denzin, 2014, p. 371).

[...] hemos pasado de escribir gruesas descripciones del mundo, a performances que ponen al mundo en movimiento. Hemos pasado de un paradigma que dice que el mundo es un texto para ser leído o analizado, a un paradigma que dice que el mundo es una performance. El modelo de performance privilegia el conocimiento experimental, las epistemologías participativas, la intimidad y la implicación como formas de comprensión. En este marco, el contexto reemplaza al texto, los verbos sustituyen a los sustantivos, las estructuras se convierten en procesos, el análisis se convierte en interpretación y performance. (p. 570)

De lo anterior, no deja de ser evocador pensar en las posibilidades [y límites] de la investigación más allá de las conversaciones sobre los resultados, las evidencias y las conclusiones empíricamente garantizadas desplegadas por un sistema universitario orientado a los mandatos del libre mercado (Denzin y Giardina, 2016). Un giro a la acción que, independientemente, desde donde nos situemos [ya sea el polo derecho o izquierdo], implica un compromiso con la justicia social, no sólo en el plano de los cambios, sino a un nivel de base. Por ello, no dejo de pensar en Warfield (2019) cuando señala que los métodos no están separados del metodólogo, por tanto, vale “destacar profundamente la forma en que los valores y los principios impregnan no sólo lo que hacemos como investigadores, sino las herramientas que producimos para llevar a cabo la investigación” (p. 154). Es que el compromiso con la justicia social no sólo conlleva crear nuevas formas de ser-saber-hacer [y estar], sino también ofrecer otras miradas para entender la realidad más allá de nuestros, a veces miopes, hábitos. Esto implica hacer frente a límites impuestos por los ordenamientos normativos y las estructuras de saber-poder [académico, social, tecnológico y científico] (Sancho, et. al, 2020), conlleva asumir riesgos, incomodarnos y atrevernos a “construir modelos teórico-metodológicos y vocabularios analíticos inspirados por un gesto de decolonización” (Ahmed, 2015, p. 10). Como nos recuerda Walsh (2017):

[...]un pensar-sentir-hacer-actuar, que claman por prácticas no solo de resistir sino también de in-surgir, prácticas como pedagogías-metodologías de creación, invención, configuración y co-construcción —del qué hacer y cómo hacer— de luchas, caminares y siembras dentro de las fisuras o grietas del sistema capitalista-moderno/colonial-antropocéntrico-racista-patriarcal. (p. 30)

Ciertamente, queda mucho por hacer, más aún “en el frente de la nueva metodología para los nuevos tiempos” (Lather, 2013, p. 638), de ahí, la necesidad de pensar y [re]pensar lo que hacemos a la hora de ampliar nuestros marcos de investigación. Resonancias para perturbar nuestros hábitos arraigados a las prácticas cómodas de ser-saber-hacer investigación. Abrazar un conflicto permanente para cuestionar los conocimientos medibles, explicables, deducibles, validables, válidos y validados experimentalmente, valores hegemónicos y supuestos teórico-metodológicos creados por la racionalidad humanista/colonialista a la hora de legitimar ciertos conocimientos.

Parece apremiante avanzar, aprender-de y ser transformado-por la investigación (Ingold, 2013), para [re]pensar cómo, en la investigación educativa [y social], hemos

trabajado tensionados por ordenamientos normativos que coartan el pensamiento y restringen la imaginación, por tanto, van anulando la experimentación y las posibilidades de llevar a cabo una investigación que amplía sentidos (Hernández-Hernández, 2013b). Un esfuerzo para movernos más allá de la perpetuada construcción e interpretación de significados estables, subvirtiendo así, las tradiciones intelectuales del pensamiento positivista que busca leyes generales para objetivizar científicamente el conocimiento. Un “desplazamiento metodológico, accidentes, saltos conceptuales y deslizamientos, así como vinculaciones teóricas” (Hernández-Hernández y Revelles, 2019, p. 26) para crear, pensar, imaginar en [y desde] los [nuestros] límites.

Es nuestra responsabilidad comprometernos-con las multiplicidades de relación que ya nos co-constituyen [incluidas las teorías] (Jackson, 2018). Por supuesto, la forma en que hacemos esto tiene implicaciones tanto para los términos que aceptamos, como para aquellos que rechazamos. Se trata de abrirnos a la posibilidad de des-aprender nuestros hábitos para [re]orientarnos a cambiar nuestras propias tendencias, “implica [des]centrar nuestras preocupaciones y nuestra visión del mundo y luego conocer y comprender la teoría y la investigación” (Tuhiwai, 2016, p. 69). Así, abordar lo emergente y, porque no, atrevernos a experimentar lo que no-sabemos (Hernández-Hernández, 2019b).

## **El camino de una metodología...**

Nos resulta bastante familiar [para quienes hemos tomado distancia de las metodologías deductivas] reconocer que nuestra biografía personal nos permite hablar desde una perspectiva particular, como forma de conocimiento, como método de investigación crítica, como modo de comprensión y como manera de hacer visibles los significados que entran en una relación ética con el otro (Denzin, 2018). Así, como investigadores localmente situados [y posicionados], comenzamos delineando nuestros intereses, preocupaciones e inquietudes en un conjunto de ideas, un marco [teoría, ontología] que se especificará en un conjunto de preguntas [epistemología] que luego se examinarán [metodología, análisis] de manera específica. En este proceso [definido como investigación cualitativa convencional], la metodología se sitúa dentro y fuera de la academia, a saber, aquellas cuestiones procedimentales que definen cómo se utilizará la metodología, instalado así, un debate que atraviesa disciplinas, campos, temas, conceptos, supuestos, verdades, y, y, y. (Denzin y Lincoln, 2018).

Asumimos que la investigación cualitativa es un campo [de investigación] por derecho propio, aun así, no se pueden hacer a un lado las preocupaciones que atañen a las metodologías más allá del discurso y los métodos, concretamente, respecto a las formas en que los ordenamientos normativos disciplinan lo que cuenta como conocimiento. Ahí, donde las lógicas y fuerzas [neo]coloniales, [neo]liberales y [neo]positivistas restringen las formas respecto a cómo se produce y [re]produce la investigación. En este sentido, las

metodologías no están libres de reificar [aunque se trabaje con ellas] categorías, conceptos y estructuras que siguen siendo colonizantes, instrumentales, objetivistas y, muchas veces, también calculadores. Esto significa que nuestros planteamientos metodológicos no son infalibles, sino que están siempre expuestos a grietas, contradicciones, paradojas y limitaciones (Hernández-Hernández, 2019b).

Parece que las metodologías cualitativas tradicionales [y convencionales] comienzan a desmoronarse cuando negamos la posibilidad de cuestionar los límites [y limitaciones] de lo que hacemos [o lo que pretendemos llegar a hacer], inclusive, interrogando las formas en que somos capaces de organizar [o priorizar] aquello que sabemos. Aun así, ya es difícil encontrar “una narración que reconozca las limitaciones de ‘un’ relato, que teorice la ética de tales relatos, que trabaje los límites del ‘yo’ narrativo” (Hernández-Hernández y Sancho, 2020a, p. 38) y otras tantas limitaciones que, muchas veces, parecen devenir invisibles en los hábitos rectores de nuestras prácticas y escrituras [académicas]. Sin duda, nos resulta bastante incómodo desaferrarnos del pensamiento que descansa en lo establecido, lo normado y lo disciplinado, más aun, cuando nos atrincheramos en la seguridad [prescrita] de las actuaciones metodológicas (Denzin, 2018).

Hemos interiorizado la proyección de una metodología normativa, estableciendo así, un dominio de lo predeterminado y lo previsible; una rigidez [en apariencia flexible] que justifica la recogida de datos, los hallazgos y, por supuesto, los resultados. Parece que hemos depositado demasiada confianza en las metodologías [humanistas] a la hora de estudiar la complejidad que excede lo prescriptivo. Por más que insistamos en obtener una mejor comprensión de un problema, no debemos olvidar que el mundo no es un escenario neutro, ni lo suficientemente nítido, para capturar una multiplicidad siempre volátil, diversa, inestable y en devenir. Así, para St. Pierre (2019), si uno quiere avanzar hacia esta nueva indagación empírica, neo materialista, posthumana, postcualitativa, debe empezar de nuevo con poca ayuda metodológica. Esta afirmación no deja de incomodarme. Queda la sensación de que los investigadores del giro postcualitativo, implícitamente, “están creando una jerarquía que privilegia la teoría utilizada por ellos mismos y desestiman todos los demás enfoques [metodológicos] como burdos” (Monforte y Smith, 2021, p. 654). Parece que St. Pierre (2019) olvida [o desconoce] la dificultad de liberarnos de la metodología, sobretodo, si atendemos la posibilidad de que, muchas veces, no somos nosotros quienes adoptamos una metodología, sino es ésta la que parece adoptarnos (Sancho, 2005). No se trata de desatender nuestra responsabilidad y esculpir las sobre la metodología porque, en ésta, también se transparentan nuestras posicionalidades, por lo demás, siempre cambiantes (Hernández-Hernández, et. al, 2020).

El día de la tercera sesión del curso de *Arte Latinoamericano*, sabía que las estudiantes asistirían a una asamblea [excluyente] convocada por la dirigencia estudiantil de los grados de pedagogía. Por tratarse de una reunión a realizarse en la *Facultad de Educación*, acordamos finalizar la sesión unos minutos antes de lo habitual. La ola de las

sucesivas movilizaciones estudiantiles [feministas]<sup>132</sup> había llegado a la universidad, con ello, las tomas [ocupación de los edificios] de las facultades y los departamentos, la suspensión de las actividades académicas, el corte abrupto de una continuidad deseada, un alto inesperado en la observación participante, un aplazamiento de las entrevistas, y, y, y. El tiempo avanzaba y éstos acontecimientos [que en su momento me parecieron muy desafortunados] no sólo interrumpían la progresión de una propuesta, sino que perturbaban un proyecto de investigación que ya se había [re]configurado.

No podemos ordenar la vida y la realidad en torno a la certeza de los hechos, la previsibilidad del futuro y la estabilidad de los fenómenos aislados (Weaver y Snaza, 2016). No desconozco que la irrupción de la turbulencia coyuntural me inquietaba, concretamente, respecto al proceso de indagación en curso. Discontinuidades que no hacían más que transparentar que todo planteamiento [metodológico], incluso [re]definido, no puede eludir la emergencia de cualquier contingencia. Tampoco podía evitar y evadir lo que sucedía, acaso, ¿eran éstos eventos “parte” de la investigación? Aquí, en el dinamismo de las variaciones de un entorno social [universitario] convulsionado, me volví a entrapar en no saber qué hacer, ni hacia dónde ir. Con el cuidado de no hacer un borramiento metodológico (Sweet, Nurminen y Koro-Ljungberg, 2020), intenté [re]acomodarme en lo que tenía a mano y, de este modo, aprovechar sin reparos cualquier oportunidad de acción que minimizara los riesgos. En estas circunstancias, pretendía que los fines últimos se acomodaran en la comprensión y la indagación [pedagógica] [tanto en los dominios más promisorios, como aquellos más difusos] que estaba llevando a cabo en la educación de las artes y el patrimonio. Con la imposibilidad de dar continuidad a las actividades planificadas y los proyectos de trabajo en curso, busqué algún modo de sintonía; una respuesta continua a aquello que no estaba del todo dado y que, sin embargo, parecía estar sucediendo de otra manera. Sin poder dar continuidad a las actividades formativas, me inquietaba la idea de volver a [re]plantearlo todo.

La inmovilidad hacía latente el [re]conocimiento de mis afectaciones más allá de la vida académica. Como enfatiza Walsh (2017), las grietas “revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de lo muy otro que hace vida a pesar de —y agrietando— las condiciones mismas de su negación” (p. 32). Es que las torsiones a nivel ontoepistemológico no se comprometen con la exclusividad de una situación, sino que perturban las propias prácticas [los propios hábitos], subvirtiendo así,

---

<sup>132</sup> El 2018 los movimientos #MeToo y #NiUnaMenos instalan el problema del abuso y acoso sexual en la agenda mundial [occidental]. En Chile, se produce una versión criolla del #MeToo a raíz de reportajes que publican denuncias de abuso sexual contra el director de televisión *Herbal Abreu*, generando así, un importante impacto mediático (Contreras, 2021). Un caso que detonará una marejada de denuncias contra los hombres vinculados al ámbito cultural y artístico. El movimiento estudiantil [feminista] se inicia en la *Universidad Austral de Chile*, específicamente, en la *Facultad de Filosofía y Humanidades*, donde un grupo de estudiantes iniciaron una seguidilla de tomas y paros en su universidad, producto de unas demandas por acoso sexual al interior de la institución. Tras esta acción colectiva, se fueron adhiriendo las diferentes carreras [grados] (Basulto, et. al, 2020). A medida que pasaban los días la ola se iba acrecentando sumando a más universidades a lo largo del país, desatando con ello, el *Tsunami Feminista* del 2018 (Hiner y López, 2021).

todo “intento de saber de antemano” (Manning, 2015, p. 58). Recordé las conversaciones que tenían lugar en los seminarios del doctorado. Ahí, habíamos compartido algunas reflexiones que se explicitan en las interrogantes planteadas por Hernández-Hernández (2019b):

¿Qué efectos tiene en el investigador un proceso de investigación que se ve alterado por lo imprevisto y por ponerle en una posición de no saber? ¿Qué sucede cuando se quiebra el sentido hegemónico de investigar, que parte de diseñar una situación que permita generar unos datos, para luego analizarlos y dar cuenta de sus posibles sentidos de acuerdo con las decisiones previamente establecidas? (p. 1)

Muchas veces tendemos a pensar en la investigación como un compromiso que sólo incluye a las personas con las que compartimos el aula [y las instancias formativas], a la vez, que excluimos una variedad de elementos [otros cuerpos y cosas] que, ciertamente, exceden y desbordan la cotidianeidad. Tenía claro que las movilizaciones estudiantiles eran eventos relevantes, así concebidos, podían comprenderse como movimientos ideológicos sometidos o, bien, unos gestos contestatarios propios de las performances colectivas que se despliegan hacia otros sentidos conscientes [o inconscientes] como iniciativas estratégicas<sup>133</sup>. Me inquietaba la posibilidad de examinar las versátiles, volubles y maleables [auto]identificaciones y [auto]definiciones que se podían desplegar en las movilizaciones y manifestaciones; un panorama de tensiones, enfrentamientos y conflictos. Una oportunidad para indagar los procesos de subjetivización [identitarios] y [re]atender las guerras de la identificación. Al respecto, Bauman (2003), insiste en la identidad como un “problema que, desde su nacimiento [como invención moderna], nació como problema, es decir, como algo con lo cual es necesario hacer algo; como una tarea” (p. 41). Por tanto, ¿podía seguir haciendo algo con este problema? Sin dudarlo, volví, una y otra vez, a las conceptualizaciones, aproximaciones y reflexiones epistemológicas que delinean a las identidades como múltiples, inestables, negociadas, fragmentadas, fluidas, relacionales, situacionales, contingentes, construidas, y, y, y. Un repertorio conceptual para [re]inscribir un panorama teórico-metodológico que me permitiera encauzar la investigación, intentando así, “expresar estas experiencias [humanas] imposiblemente complejas” que estaba observando (Sweet, Nurminen y Koro-Ljungberg, 2020, p. 114).

---

<sup>133</sup> En un contexto de sentada democratización [postdictadura] y el *establishment* del modelo neoliberal instaurado, reconozco en la contemporaneidad local, un clima social de efervescencia y tensión que está poniendo en cuestión no sólo a las instituciones, sino a la sociedad misma. El pináculo itinerante de distintos movimientos sociales [desde el movimiento estudiantil y *pingüinazo* del 2006; el movimiento *no + AFP*; las reivindicaciones territoriales de las comunidades indígenas [especialmente mapuche]; los movimientos *próvida* y *profamilia* [heteronormada] y, presentemente, un movimiento feminista con desbordes art-activistas; sin dejar de mencionar el auge de los referentes políticos de extrema derecha; la influencia de una agenda evangélica conservadora [principalmente pentecostal] y la afluencia migratoria de las comunidades colombiana, haitiana y venezolana [seguida de discursos y prácticas estigmatizantes, excluyentes y racistas]. La configuración de un panorama grisáceo demasiado inquietante [sin saber que, en octubre del 2019, los estudiantes secundarios, serán quienes encenderán la mecha del *Estallido Social*].

Sin duda, resultaba bastante interesante reflexionar acerca de la agencia de los sujetos en la práctica social. Una visión abierta a la interseccionalidad y variabilidad de las identidades afines a problemáticas específicas que abarcan diferentes temáticas, pero, particularmente, en cuanto los cruces entre género, clase, orientación sexual, raza, etnicidad y capacidad (Cano, 2017). Revisaba las discusiones de la Teoría Crítica Feminista y los Queer Studies sobre la noción de identidad, unos posicionamientos político-sociales que interrogan la formación y producción de sujetos en base al género al politizar la identidad, la subjetividad y los procesos de identificación (Restrepo, 2014). Antecedentes teóricos que hacían viable una [re]lectura de los movimientos estudiantiles [feministas], en este sentido, ofrecer un relato de la politización de los procesos de identificación que parecían haber devenido en un poderoso mecanismo de participación y presión para la consecución de demandas específicas. Esto, me permitiría [re]situar todo un campo teórico, político y artístico de las identidades [de género], instalando con ello, una indagación de las relaciones entre construcción de subjetividades, identidades y otredades. Así, especulé llevar a cabo un análisis de las identidades que no se restringiera, únicamente, a la identificación de cuáles son las posiciones [de las sujetas], sino atender cómo éstas se habían llegado a producir en el contexto de las movilizaciones. Una interpretación de los eventos que podría desarrollarse volviendo a las teorías del género: como una construcción cultural (Scott, 1996); como una representación y construcción social (De Lauretis, 1998); como una performance (Butler, 2007) o como una tecnología (Haraway, 1995). Por tanto, al [re]situarme desde alguno de estos marcos podría elaborar un análisis de la lucha estudiantil feminista que comenzaba a corporalizar su crítica, encarnando sus principios y performeando su poder (Contreras, 2021) en acciones colectivas [artivistas] desarrolladas en los espacios institucionalizados de la universidad (Alonso-Sanz y Alfonso, 2020).

De a poco, las manifestaciones empezaron a exceder el despliegue simbólico para desafiar, interpelar y cuestionar las brechas y desigualdades de género, el acoso sexual y la carente presencia de mujeres en posiciones de poder dentro de las universidades (Hiner y López, 2021). La indagación no estaba siendo una tarea sencilla. Las movilizaciones también dejaban entre ver unos aspectos más-que-sociales [difíciles de identificar], unas dinámicas emergentes que se movían en el ámbito de la complejidad (Kincheloe, et. al, 2018). En este escenario, que no se acotaba a la denuncia del acoso sexual en las universidades, no desconocía los desafíos metodológicos que implicaría definir, recopilar [inclusive codificar] no sólo las instancias que podía observar, sino las historias [sus historias] de aficción, participación y acción. Un intento por ir más allá de la temporalidad urgente [y de la simultaneidad de las movilizaciones] hacia una historización de las violencias de género<sup>134</sup> en la universidad. Pero, como varón-docente-investigador, tenía

---

<sup>134</sup> En un plano teórico la violencia se ha ido ampliando, [re]formulando así, nuevas lecturas y análisis situados. Pese a que “el monopolio de la violencia, del poder militar y del derecho a matar por parte del Estado” parecen darse por sentados (Braidotti, 2020, p. 52), no dejan de resonar los ecos bourderianos de la *violencia simbólica* que explican la interiorización de unas normas que lleva [a las violentadas] a aceptar dicha situación. Asimismo, no deja de estar presente la enunciación de la *violencia estructural* [también

muy claro que no me correspondía hablar en nombre de nadie, ni mucho menos ser un interlocutor de un movimiento [estudiantil y feminista] que no dejaba de interpelarme; sin desatender con ello, “cuestiones como compromiso, empoderamiento o emancipación, cargadas de significados bien intencionados, pero también en el borde del paternalismo e, inclusive, de colonización” (Hernández-Hernández y Sancho, 2018a, p. 18).

Pease (2014) plantea que la agenda liberadora, que sostiene muchos estudios feministas, demanda a las académicas a actuar en nombre de otras mujeres, sin embargo, los peligros de hablar por encima de las diferencias de raza, cultura, sexualidad y poder son cada vez más evidentes, independientemente, desde donde nos situemos. Aun así, aunque actuara por mí cuenta, esto también suponía una dificultad. Por tanto, sin saber cómo abordar la complejidad de los acontecimientos, intenté lidiar con el problema de las distancias y las proximidades respecto a lo que sentía como un compromiso [ético] con los activismos [y artivismos] que observaba [y también me interpelaban], pero también apelando a dar continuidad a la investigación. Dudaba, ¿estaré siendo un observador pasivo, neutral y distante? ¿Cómo [re]posicionarme en el dinamismo de la contingencia?, ¿cómo hacer a un lado la autocomplacencia narcisista [y masculinista] que vuelve sobre la autenticidad del *yo*?

No se trataba de hablar por las estudiantes que estaban manifestando unas denuncias legítimas, sin embargo, me inquietaba hacer a un lado mi responsabilidad [micro]política de hablar contra el acoso y las violencias de género en la universidad. Una

---

*económica*], por la cual, se vuelve a [re]considerar la división [sexual] del trabajo en los sistemas de producción. Sin duda, no podemos desconocer la complejidad de especificar la violencia, más aun, cuando en una vereda interseccional, las violencias se pueden pluralizar al denunciar “los aspectos violentos del humanismo europeo, en particular de la violencia de las exclusiones sexualizadas, racializadas y naturalizadas y de la dominación colonial” (Braidotti, 2020, p. 73). Para Ferrero (2022) “la normalidad y la normatividad de una cultura y de una sociedad, ponen en escena digresiones y disuelven estéticamente las codificaciones binarias de un fenómeno contextual y culturalmente ambiguo y problemático como es el de la violencia” (p. 10). Por lo mismo, para Esteban (2019), la insistencia de nombrar y [re]nombrar la violencia respondería a los esfuerzos en buscar “el término más adecuado: violencia contra las mujeres, violencia de género, violencia machista...” (p. 96). Pero, recientemente, muchas autoras optan por enunciar [y denunciar] la *violencia machista*, aunque siguen los compromisos contra las violencias de género, sexual y contra las mujeres (Azpiazu, 2017). Inclusive, se ha propuesto el concepto de “*violencia transistémica*” que, eventualmente, posibilitaría [re]ordenar, articular e incluir todo tipo de jerarquías (Esteban, 2019, p. 97), pero prestando especial atención a “la violencia de los órdenes sexuales y reproductivos hacia personas pobres y marginadas” (Haraway, 2019a, p. 28). Sin desatender estos esfuerzos que [re]piensan la violencia, tampoco podemos obviar las *violencias otras* del “proyecto capitalista-modernizador-extractivista con su destrucción y despojo [...] de los modos de vida [humanos y no-humanos] en/de relacionalidad, junto con la lógica patriarcal-paternal-colonial en acenso, la criminalización de la protesta, la creciente violencia y represión [...]” (Walsh, 2017, p. 18). En lo que respecta a éste acotado mapeo de la “violencia física, sexo-genérica, ~~sociocultural~~ [sociomaterial], epistémica y territorial” (Walsh, 2017, p. 20), Azpiazu (2017) advierte que el concepto de *violencias de género* nos permite ampliar “el habitual marco de interpretación de violencia contra las mujeres dentro del ámbito de la pareja heterosexual, para poder incluir las diferentes formas de violencia del sistema sexo-género”, al mismo tiempo, que parece generar una “mayor sensibilización” (p. 51-52). No obstante, esta sensibilización debería dar paso a la acción, a saber, un compromiso que nos movilice a hacer frente a todas las injusticias y violencias de nuestro tiempo (Braidotti, 2020). Por eso aquí, reconociendo ésta afección, seguiré remitiendo a las *violencias de género* ya que, en las movilizaciones estudiantiles del *Tsunami Feminista del 2018* [en las que me enredé], fueron eventos que situaron una agenda política basada en [y por] el género [violencia de género, normas de género, performatividad del género, exigiendo también, la creación de unidades de género -en las universidades- por los casos de *violencia institucional*] (Contreras, 2021).



responsabilidad contraída por el hecho mismo de [re]conocer mis privilegios como varón-docente-investigador. Entonces, ¿debía limitarme a ser un observador pasivo y acrítico? ¿Es éste el silencio cómplice? “Silencios y silenciamientos, extremos de individualismo e indiferencia” (Walsh, 2016, p. 44). Uno de tantos hábitos de la masculinidad normativa: el silencio. Ese “silencio que también es impuesto, el silencio que lleva a la ocultación y al anonimato”, el silencio como violencia (Torrent, 2012, p. 202).

Sin tener muy claro si mis prejuicios metodológicos [y morales] me estaban segando (Denzin, 2018), seguí posicionándome como *bricoleur*, intentando con ello, descubrir en la teoría aquellos elementos invisibles del poder y de la cultura universitaria; buscando algún modo de comprender cómo las movilizaciones estudiantiles [feministas] se relacionaban con la relevancia de procesos de subjetivación identitarios. Un cuestionamiento dirigido a la sociedad [e institucionalidad] patriarcal en [y desde] la universidad. Busqué la forma de proyectar unas representaciones de las estudiantes movilizadas, buscando acercarme a ellas, pero haciendo a un lado la curiosidad y ese “cierto afán de salvador [masculinista] que siempre se nos escapa” (Hernández-Hernández y Sancho, 2018a, p. 18). Con cuidado, exploré opciones para analizar las movilizaciones y encajarlas a la investigación. Lo que estaba observando parecía articular el planteamiento de Della Porta y Diani (2011), aquí:

La identidad operaría como un principio organizador con relación a la experiencia individual y colectiva: por ejemplo, ayuda a los actores a identificar aliados y contrincantes. Al mismo tiempo, la definición de las líneas de solidaridad y oposición es algo que a menudo no está claro: la aparición de movimientos feministas ha creado, por ejemplo, nuevas líneas de identificación que a menudo se han descubierto a sí mismas en contraste con aquellas que le preceden [por ejemplo, las de clase, edad, y, y, y]. (p. 129)

Al reconocer las performances de las manifestaciones activistas en ciertas caracterizaciones conceptuales podría, eventualmente, fundamentar y contextualizar lo que estaba observando. Como señala Vannini (2015), “tenemos que encontrarnos con el mundo a través de modos familiares de conducta y comunicación, tenemos que confirmar las representaciones existentes mientras intentamos expresar otras que hemos encontrado” (p. 13). No dejaba de registrar, intentando detallar descripciones densas (Geertz, 2003) para captar, en la distancia, aquellos eventos que se sucedían en la universidad, rechazando así, la aceptación pasiva de los métodos para ir más allá de los procedimientos (Kincheloe, et. al, 2018).

El propósito de las descripciones, en cuanto hábito de representación, implicó comprender de las experiencias culturales, identificar expectativas, creencias, valores y prácticas. Un procedimiento por el cual procuré alcanzar distintos niveles de respuesta recurriendo a la articulación de la descripción que vuelve sobre la explicación. Se trata de un ejercicio centrado en los detalles, los gestos y las acciones que observaba en las estudiantes. Una explicación detallada, para articular conceptos y asociaciones que

otorgasen inteligibilidad a la trama de sentidos y significaciones de los que, ¿estaba siendo parte?

Pese a las posibilidades que abrían las descripciones densas (Geertz, 2003), se hacía difícil explicitar con exactitud y precisión una realidad socialmente cambiante, convulsa y dinámica. Podía [re]escribir los gritos [el contenido] que resonaba en las manifestaciones, más no supe cómo describir aquella fuerza. Sin duda, emergían cuestiones que desbordaban todo intento descriptivo. Es que las manifestaciones eran más que textuales, quizás, multisensuales (Lorimer, 2015). Ahí, los movimientos, performances, flujos, situaciones y relaciones detonaban una multiplicidad que desbordaba cualquier intento descriptivo. Es que “no es para nada obvio que las cosas [y cuerpos] sean meras presencias objetivas, que la causalidad sea un fenómeno que se agota en los efectos de superficie, o que las relaciones entre el todo y las partes sean obvias y estables” (Morton, 2020, p. 11). Aun así, volví a las notas escritas en el diario y a las imágenes. Detalles, ideas, fugas, ¿datos? Continué registrando [describiendo y fotografiando] los eventos que estaba observando, las consignas que al unísono se gritaban, los grafitis en los muros de las facultades, los textos de las pancartas, los datos de una percepción [y atención] presencial. Intenté equilibrar los registros de la observación con alguna reflexión, haciendo puentes con algún referente. Entre las notas, abundaban los garabateos, las frases inconclusas, los pensamientos sin sentido, y, y, y percepciones [también sensaciones] inusuales que iban más allá de lo mundano y lo obvio, al parecer, líneas trazadas como flujos de escritura.

Consideré fundamental realizar un registro visual respecto de las movilizaciones. Para Bal (2004), el “lugar de la visualidad como propiedad característica y definatoria de los objetos, son los actos de visión hacia esos objetos los que constituyen el objeto de su dominio: su historicidad, su anclaje social y la posibilidad del análisis de su sinestesia” (p.8). Sin embargo, esta visualidad no es neutral, es la construcción de una “mirada [masculina] que penetra” (Depertis, 2018, p. 115). Es que no se trataba de una mera recopilación de información [e imágenes], estaba intentando situar un medio para conceptualizar [metodológicamente] aquello que acontecía [y desbordaba] el proceso planificado.

Seguí encajando piezas diferentes porque el proyecto tenía que avanzar. Aquí, la noción de datos transgresores, ofrecida por St. Pierre (1997), apareció como una respuesta iterativa a las particularidades emergentes, esas experiencias resbaladizas que se “escapa entre los dedos cuando te acercas a ella, si pretendes convertir las en datos” (Hernández-Hernández, 2019b, p. 3). De este modo, trabajando los ~~datos~~ bajo tachadura, comencé a incluir el sentido, los ruidos, imaginaciones, lo inmaterial y lo material como parte constitutiva de los datos episódicos. Una forma para poner de manifiesto la relación entre mi ubicación [próxima y distante] respecto a los eventos [sociales] convulsos que estaba observando. Una figuración pensada desde el cuestionamiento al sentido de los datos (St. Pierre, 1997) para atender “las acciones sociales, políticas, epistémicas, artísticas, poéticas, performáticas, espirituales [todas pedagógicas] que empleamos para resquebrar

y fisurar” (Walsh, 2017, p. 32) las preocupaciones y ortodoxias de la investigación [pos]positivista.

Avanzaban los días y se me hacía más difícil describir y también fotografiar. Emergieron preocupaciones y dilemas éticos respecto al hábito de registrar y a la experiencia situada de la mirada, a saber, las cuestiones enmarañadas a la cámara, el investigador, las movilizaciones, las protestas, y, y, y. Con los ojos ensamblados a la cámara, el zoom de la lente tensionaba, aún más, la brecha entre distancia y proximidad<sup>135</sup>. La [re]lectura de los datos episódicos parecían desvelar una jerarquía oculta. ¿Qué observador estaba siendo?, ¿qué estaba observando?, ¿bastaba con la mirada?, acaso, ¿estaba siendo un espectador, un turista, un colono? No cabe duda de que hemos depositado demasiada confianza en lo que vemos, inclusive, de aquello que se observa en el ojo de la cámara. Muchas veces “nuestra mirada investigadora [con nuestras ideas previas], no hace más que “traducir” lo que observamos de acuerdo a lo que buscamos. Las imágenes mostraban lo que queríamos mirar, no lo que sucedía” (Hernández-Hernández, 2012b, p. 10). Esto implica que, detrás de la cámara, están presentes nuestros prejuicios, suposiciones y experiencias personales que, en todo momento, no dejan de estar presentes. Ciertamente, mirar a distancia nos ofrece perspectiva, aun así, corremos el riesgo de reificar una mirada exótica asociada a la objetivización. Sin embargo, en la visualidad óptica, el ojo percibe los objetos desde una distancia lo suficientemente lejana como para aislarlos como formas en el espacio. Una separación entre el cuerpo del que ve

---

<sup>135</sup> Enredado a la universidad y ensamblado a la cámara fotográfica ¿seguimos siendo espectadores, turistas, *voyeurs*, colonos? Más allá de las acciones hay vínculos [hilos de una trama] que se tensionan en la proximidad y la distancia. ¿Qué sucede con la cámara como testigo no-humano?; ¿las imágenes ya no cómo *datos episódicos*, sino como *testimonios episódicos*? Parece que la objetividad, la veracidad y su transparencia, siguen quedando en entredicho. Más aún si atendemos la existencia de cosas que no sólo pasamos por alto, sino a las que no podemos acceder debido a nuestros límites perceptivos. No podemos olvidar que las situaciones [incluidas las imágenes] que aprehendemos en un momento dado están afectadas por nuestro posicionamiento, la geográfica, los sesgos, intereses, puntos ciegos, y, y, y por las limitaciones cognitivas y perceptivas inherentes a nuestra corporalidad [humana]. Asimismo, las situaciones que podemos llegar [o no] a presenciar, también pueden estar conformadas por relaciones de poder, desigualdades, exclusiones, marginaciones y asimetrías [para con humanos y no-humanos]. Esto también alude a una ético-política de la inclusión que [re]conoce cómo nuestra agencia también influye en la mirada, resaltando ciertos elementos y dejando fuera otros. Esta idea problematiza los modos en que podemos considerar las distancias y las proximidades en las tramas sociomateriales, situacionales, contingentes, discretas y provisionales y, cómo, en el intermedio de estas distinciones, siempre puede quedar algo fuera. Sin duda, la noción de testimonio pone de relieve el hecho de que una parte significativa de nuestro conocimiento [cotidiano] es información recordada y que muchas imperfecciones de la memoria humana hacen que nuestros recuerdos no dejen de transformarse. No se puede ignorar que existen cosas que nos recuerdan voces, remiten a lugares y dan testimonio a una micropolítica vivencial, el devenir intangible de un archivo [memoria] que es cercano, presente y, críticamente vinculante, para con nuestros procesos de subjetivización política (Häkli y Kallio, 2018). Aun así, ensamblados a una cámara fotográfica, parece importante [re]conocer que hay cosas que no podemos conocer. Como señala Morton (2020), las cosas, están y no están, no sólo en el plano de su unicidad, sino por extensión, en la serie de sucesos recordados y [re]construidos en el relato de la experiencia subjetiva: el testimonio. Comparto con Braidotti (2020) que “rechazar la costumbre mental del universalismo es una manera de reconocer la naturaleza parcial de las visiones de lo humano [...] y del modo de mirar hegemónico [humanista/colonial y masculinista]” (p. 19), por tanto, una forma de modificar nuestros hábitos [circunscritos en la mirada], “implica dejar de comprender la acción como concatenación causal orientada por un sentido previo, una intencionalidad o una conciencia fuerte que se dirige a un objetivo” (Soto, 2020, p. 46).

y el objeto observado (Markus, 2000, citado en Depetris, 2018, p. 115), entonces, en la mirada física [y química] también hay límites; un límite corporal.

Para Rouch (1995) “el lente *zoom* es como un *voyeur* que mira y observa los detalles desde un punto de vista distante” (p.109). Al parecer, de *bricoleur* estaba deviniendo en *voyeur*. No dejaba de perturbarme la ida de que mi práctica etnográfica se alineara a la mirada insatisfecha del *voyeur*, ese hábito [visual] de colonización del otro que, por cierto, iba tomando forma [o no] en una regulación del realismo [etnográfico] y en la búsqueda de datos como planos de acción que parecen esperar, pasivamente, ser descritos. Acuña la conceptualización de Harman (2021), estaba reduciendo los acontecimientos a una descripción de sus elementos constitutivos [sobreminar] y caracterizando las relaciones y comportamientos que observaba en representaciones fijas [subminar]. Para Weaver y Snaza (2016), “la cuestión no es qué objeto o persona representan los ‘datos’, sino el modo en que la transformación del mundo en ‘datos’ presupone automáticamente y, por lo general, de forma irreflexiva, determinadas valoraciones del mundo, valoraciones que son ‘pre científicas’ [...]”. (p. 1062). El hábito [normado] que territorializa los acontecimientos y que, al tratarlos como datos, no hace más que sistematizar una narrativa descriptiva que se acomoda en un individualismo metodológico [también masculinista] (Kreps, 2021) que privilegia el control, poder y agencia que poseemos los investigadores.

Los acontecimientos que creía reflejar en los datos episódicos parecían superar la estabilidad de las categorías y las referencias [teóricas] con las que estaba observando, o más bien, ¿mirando?, ¿fisqueando?, ¿vigilando? Como señalan Higgins y Kim (2018) “los datos y yo estábamos sentados en un lugar compartido” (p. 121), pero, como nos recuerda Soto (2022), el acontecimiento “no se puede prever, no se puede predecir” (p. 12). Estuve en la búsqueda de imágenes que dieran cuenta de las identidades alineadas a los discursos y prácticas de diferenciación, a saber, inscritas en relatos de pertenencia dentro de acciones colectivas, más o menos, compartidas. Sin embargo, aquí, “las imágenes no aparecen gracias a una mirada que está esperando por ellas” (Soto, 2022, p. 25). Quizás, la insistencia en la representación, no hacía más que contribuir, inadvertidamente, a opacar las violencias de género, estructurales, ocultas y subyacentes que enuncian [y denuncian] las estudiantes movilizadas, sobretodo, si estaba observando desde fuera. Y, desde dentro, ¿qué puedo saber de ser-saber-hacer-estar mujer en la universidad? Una dislocación manifiesta en la tensión entre lo propio [próximo] y lo ajeno [distante]. O, como piensa Bauman (2001):

La ‘era de la identidad’ está llena de ruido y furia. La búsqueda de la identidad divide y separa; sin embargo, la precariedad de la construcción solitaria de la identidad impulsa a los constructores a buscar perchas en las que colgar juntos los temores y ansiedades [...]. (p. 174).

Situado como *bricoleur*, intenté ubicarme en una realidad que, reconocida como propia, no hacía más que provocarme una suerte de enajenación y extrañeza. Volví,

constantemente, a [re]leer los datos episódicos, esos montajes reflexivos y secuenciales de imágenes [y representaciones], en un esfuerzo desesperado [y desesperante] para intentar unir las partes con el todo. Me sentía parte de un espacio social que se desdibujaba constantemente, un producto colectivo que se hacía así mismo, “un territorio desterritorializado en que no hay objetos sino relaciones diagramáticas entre objetos, bucles, nexos sometidos a un estado de excitación permanente y hechos de simultaneidad y confluencia” (Delgado, 2007, p. 12). Una sensación de extrañeza [e incomodidad] me llevó a sospechar de los esfuerzos y la insistencia por montar, caracterizar y ordenar todo aquello que observaba, actuando como un testigo próximo, cercano y activo, pero lidiando con la distancia, lejanía, la pasividad y, quizás, la neutralidad.

¿No estarán los datos episódicos [de las movilizaciones estudiantiles feministas] contribuyendo a un tipo de ahistorización, despersonalización y aislamiento, que no hace más que acentuar los privilegios del individualismo metodológico y masculino (Kreps,

2021)? ¿Dónde estoy encajando éstos datos?, ¿seguirán siendo necesarios? (Denzin, 2018). Al parecer, puede suceder que “un método detenga el potencial en su camino, cortando el proceso antes de que tenga la oportunidad de comprometerse, plenamente, con los complejos campos relacionales que el propio proceso llama” (Manning, 2015, p. 58). Con la disyuntiva respecto a qué debía privilegiar para, intentar, entender lo que sucedía. Sentí que los datos episódicos no eran más que una [auto]confirmación de mis creencias y de lo que sabía [y creía conocer]. Ese “imaginario a través del cual percibimos, imaginamos y sentimos, marco que moviliza nuestros cuerpos y nuestra escucha en un sentido específico y que nos impone un estado natural de las cosas” (Soto, 2022, p. 58). Estaba trabajando con fórceps, ajustando ciertos eventos a una sobreinterpretación donde la escritura



ANARCHIVO-2.

[etnográfica] no hacía más que reducir todo a datos (Ingold, 2014). Indudablemente, pese a que no dejaba de pensar en las necesidades y preocupaciones subyacentes a las demandas de las estudiantes movilizadas, ¿seguía siendo un observador omnisciente?

Para Ingold (2014), “observar significa mirar lo que ocurre alrededor y, por supuesto, también escuchar y sentir. Participar significa hacerlo desde dentro de la corriente de actividad en la que llevas una vida junto a las personas y las cosas que captan tu atención” (p.387). Preocupado por un involucramiento [comprometido] con los acontecimientos, me dirigí a la *Facultad de Educación* [tomada por las estudiantes] para intentar conversar con alguna de ellas, en el mejor de los casos, gestionar alguna entrevista. Decidí ir a esa facultad porque había visto un vídeo [que circulaba en *facebook* y que las estudiantes del curso de *Didáctica* me habían compartido] sobre la realización de un mural colaborativo feminista. Subí las escalinatas que preceden al edificio, mientras observaba [y fotografiaba] las paredes exteriores empapeladas con pancartas, dibujos y consignas antipatriarcales.

Toqué la puerta y esperé. Se asomó una estudiante quien, al recibirme, cerró la puerta. Nos saludamos. Me presenté como colaborador docente e investigador del *Departamento de Artes Visuales*. Le pregunté si era posible conversar con algunas de las estudiantes [movilizadas] que estaban realizando el mural en el interior; que conocía a algunas estudiantes del grado de *Pedagogía en Artes Visuales* y, que ellas, me habían comentado de dicha intervención artística. Me respondió que tenía que consultarlo con sus compañeras. Golpeé la puerta de vuelta y me invitó a entrar a la facultad. Esperando en el hall de acceso, la estudiante le comentó la situación a una compañera que, apresuradamente, se dirigió a realizar las consultas respectivas. Mientras ella subía las escaleras, me quedé esperando. Pasaron alrededor de unos, eternos, diez minutos y, de pronto, la estudiante bajó las escaleras y me advirtió:

*“La movilización es de carácter excluyente,  
...que no puedo estar ahí,  
...que no pueden conversar conmigo,  
...que debo retirarme”.*

Incomodado, respondí “*ok... y muchas gracias*”. Me di media vuelta y cerraron la puerta a mis espaldas. Me sudaban las manos, las axilas, la espalda. El encuentro me afectó. La proximidad para con las estudiantes movilizadas, no sólo me llevó a experimentar la exclusión, sino también las fronteras corporales como el límite del *yo*. En aquel encuentro, no sólo me llevé una impresión desconcertante de las estudiantes, sino que ellas también me impresionaron; dejaron una impresión. Aquí, la incomodidad moldeó la superficie de mi cuerpo en relación con otros cuerpos, las normas excluyentes, el edificio de la facultad, las escalinatas, y, y, y. Como plantea Ahmed (2015) “las emociones son relacionales: involucran [re]acciones o relaciones de ‘acercamiento’ [proximidad] o ‘alejamiento’” (p. 30). Este encuentro me exigía [re]pensar mi posicionalidad. Desde aquel encuentro, ya no tenía muy claro si era [o no] parte del espacio-tiempo de las movilizaciones.





ANARCHIVO-3.

Para Higgins y Kim (2018), “la metodología solo existe con/en relaciones contingentes y situadas, siempre está abierta a ser reelaborada, repensada y promulgada de forma diferencial” (p. 114). El carácter relacional transparente [mi lugar]; una subjetividad privilegiada, una cuestión ampliada al colonialismo, la supremacía blanca, el elitismo de clase, la heteronormatividad y el capacitismo y, sin lugar a dudas, la normatividad masculina (Pease, 2014). No soy un aliado, no soy feminista. [Re]conozco que los beneficios y los costes que experimento [y encarno] (Connell, 2003) no son

equiparables a las experiencias que denuncian las estudiantes movilizadas. Como bien señala Contreras (2021), el movimiento feminista:

[...]no se detuvo en denunciar la violencia sexual, avanzó hacia una crítica a la violencia estructural fundada en la heteronormatividad, es decir, en el régimen social, político y económico que define la heterosexualidad como la única forma “normal” de expresión de los afectos y deseos sexuales. (p. 163)

Las estudiantes movilizadas y las tomas feministas propiciaron espacio-tiempos para el desarrollo de actividades colectivas en un ambiente resguardado de lo que ellas denominaron la “presencia excluyente” de hombres (Contreras, 2021). Una movilización que estaba “haciendo grietas” (Walsh, 2017) transgrediendo e interrumpiendo otras trayectorias [incluidos los proyectos institucionales y esta investigación]. Entendí que esta exclusión era sintomática a la necesidad de contar con espacios e instancias avocadas, exclusivamente, a discutir sus problemáticas [históricamente encarnadas] en proceso y por venir. Fueron ellas las que reclamaron los espacios de la racionalidad masculinista para instalar y exponer espacios de reflexión y formación feminista. Unas “estrategias, prácticas y metodologías-pedagogías que se entretienen-con y se construyen en las luchas de resistencia, insurgencia, cimarronaje, afirmación, re-existencia, re-humanización y liberación<sup>136</sup>” (Walsh, 2017, p. 32). Unos espacios-tiempos femeninos [y feministas] que devinieron en espacios vividos [y sentidos] en el que se situaron acontecimientos que desbordan todo intento representacionista [masculino], subvirtiendo así, cualquier esfuerzo comprensivo<sup>137</sup> e incorpóreo (Michael, 2002). Experiencias heterogéneas que no dejaban de [con]moverme (Ahmed, 2015) y, de las cuales, sólo podía imaginar y especular a partir de la lectura de mis propios escritos, la reproducción de los vídeos, la contemplación de las fotos y los recuerdos. Todo esto no hacía más que empujarme “al deprimente abismo de la autosuficiencia y la duda” (Vannini, 2015, p. 1).

Al parecer, las grietas se estaban “convertido en parte de mi localización y lugar” (Walsh, 2017, p. 31). Grietas y fisuras para interrogar cómo y dónde podría [re]posicionarme política, epistémica, ética y estratégicamente. Sin embargo, estas rupturas también son parte de las transgresiones, los indisciplinamientos y los desplazamientos que parecen obligarnos a mirarnos críticamente (Walsh, 2017). Un movimiento de [re]colocación para [re]atender las complejas, enmarañadas y contradictorias geometrías del saber-poder que no dejaban de suceder en el espacio-tiempo de la universidad. Es que incomodado atendí [y entendí] que la complejidad de los

---

<sup>136</sup> Como señala Contreras (2021), “es que muchas tomas establecieron horarios de actividades colaborativas como talleres de autodefensa, bordado de resistencia, *stand-up* feminista o lecciones ginecológicas. Asimismo, programaban actividades de autocuidado como escuchas mutuas” (p. 172).

<sup>137</sup> La *comprensión* alude a la capacidad de la mente para percibir y comprender; “el poder, el acto o el proceso de captar con el intelecto; la percepción, la comprensión y la comprensión de principios abstractos. Otro significado es el de contención. Pero también hay un significado obsoleto revelador: lo que se comprende o se encierra dentro de límites estrechos; un resumen; un epítome” (Michael, 2002, p. 366).



acontecimientos, las experiencias, las afecciones, los flujos, fuerzas, intensidades, y, y, y escapaban de toda lógica representacional (Lather y St. Pierre, 2013). Aquí, como señala Soto (2022), “la capacidad de ver una cosa en otra que no tiene un vínculo aparente con lo que presenta o representa, que no está determinada por las percepciones ni tampoco por una referencia específica, aunque es afectada por ellas” (p. 68), por tanto, buscar significados y valores en la interpretación y la representación de las movilizaciones estudiantiles [feministas] como fenómenos dados, no era más que la reducción de los acontecimientos desde un totalitarismo descriptivo e instrumental (Vannini, 2015).

Aún poniendo energía, esfuerzo y atención en lo encarnado, localmente situado, me pregunté cómo podía estar “más cerca” o gestar algún tipo de acuerdo con las estudiantes que me permitiera ser más que un observador. Sin duda, es difícil desconfiar de nuestros sosegados [y cómodos] sesgos [y hábitos] metodológicos humanistas/colonialista [excepcionalistas] y también masculinistas (Kreps, 2021). Al respecto, Walsh (2017) se pregunta ¿cómo hacemos las acciones, procesos, prácticas metodológico-pedagógicas?, y ¿cómo estas actividades empujan, provocan y avanzan hacia formas otras de estar, ser, pensar, saber, sentir, existir y vivir; formas que interrumpen, transgreden y fisuren la matriz de poder?” (p. 38).

La complejidad de los acontecimientos de la trama universidad traían consigo drama y conflicto, incertidumbres y zonas grises (Hernández-Hernández, Sancho, y Fendler, 2015). En concreto, la contradicción y paradoja que suponía la participación y la observación (Ingold, 2014) respecto a acontecimientos indeterminados, excesivos e irre recuperables que desbordaban todo intento interpretativo, descriptivo y representacional. Una experiencia de dislocación y extrañamiento, “en el doble sentido del desconocimiento mutuo y de los resortes siempre activados de la perplejidad y la estupefacción” (Delgado, 2007, p. 12). Nada era predecible y, aunque nos conformemos con la parcialidad, es insostenible insistir en la búsqueda de datos en los acontecimientos, las relaciones, las prácticas, las performances, los encuentros, y, y, y. Como nos advierte Denzin (2018), “no hay datos, ahí donde se busca la justicia<sup>138</sup>” (p. 6).

---

<sup>138</sup> Las demandas por justicia social en la universidad contemporánea se fugan hacia la diversidad, la equidad, la inclusión, la ampliación de la participación, el coste y endeudamiento, los derechos ambientales y territoriales y, y, y. Unos “gritos de, desde, con, por y para la vida, por y para el re-existir, re-vivir y con-vivir con justicia y dignidad” (Walsh, 2017, p. 29). Los movimientos estudiantiles [feministas] politizan subjetividades, movilizan así, actos indeterminados e inesperados, y por tanto capaces de desafiar, denunciar, oponerse, negociar, repensar y reajustar las condiciones imperantes (Häkli y Kallio, 2018), algo que se complejizaba en el despliegue de espacios de acción y trabajo diferenciados, disímiles y, a ratos, opuestos. Esto da cuenta de las tensiones en el reconocimiento de las diferencias y cómo esas diferencias llegan a importar, aun así, es importante señalar la aspiración de demandas que reclaman una remodelación y cambios en las instituciones [incluida la universidad] para subvertir las prácticas que colonizan, excluyen, marginan y violentan. Cuestiones que implican cambios profundos, sin duda, más que culturales y simbólicos. Braidotti (2020) insiste en que “la teoría social sigue defendiendo la idea modernista y constructivista del espacio social definido esencialmente como un espacio de conflictos y resistencias antropomórficas, de vigilancia y solidaridad” (p. 40). No obstante, el *giro material* ha sido importante para incluir las preocupaciones ecológicas y los derechos de los animales y las reivindicaciones de justicia multiespecie en las formas otras de pensar la justicia como “una pequeña activación práctica y un recordatorio para una mayor apertura a la responsabilidad de seguir con el problema” (Haraway 2019a, p. 56). Parece que necesitamos de una concepción de justicia más-que-social donde el pensamiento crítico se adapte de una manera no lineal,

Ahmed (2015) se pregunta: ¿La lucha contra la injusticia se refiere a un tipo diferente de relación con el mal sentimiento, en donde éste no se instala como signo de la verdad de la injusticia y no es aquello que tratamos de superar? (p. 297). Como varón-docente-investigador, era un imperativo ético respetar las distancias que demandaban un espacio-tiempo auto-convocado [femenino y feminista], especialmente, cuando la misma distancia parecía enrostrarme el alejamiento físico, la pasividad y el silencio respecto a las violencias de género en la universidad. Una responsabilidad que se disipaba entre una multitud que no era inmediatamente visible. Aun así, en la interconexión de procesos de individuación, relacionalidad y afecto (Venn, 2020), no podemos desconocer que nuestras subjetividades [masculinas] parecen confortarse con los ordenamientos de la masculinidad normativa, por supuesto, priorizando los vínculos hipermasculinos, homosociales y estoicos que siguen siendo parte integrante de nuestras relaciones (Reeser y Gottzén, 2018). Para Ahmed (2015):

El reconocimiento de la injusticia no se refiere simplemente a que los otros se vuelvan visibles [a pesar de que esto puede ser importante]. El reconocimiento también se refiere a dejar asentado que se cometió una injusticia; el reclamo es radical ante el hecho de que dichas injusticias han sido olvidadas. (p. 302)

Sin delegar la capacidad de asumir una responsabilidad [masculina] compartida [con respecto a las violencias de género] y rendir cuentas (Braidotti, 2020), no dejaba de pensar en cuántos nos hemos incomodado [productivamente] y quiénes no han dejado de actuar con más violencias para justificar y declarar sus potestades individualistas. En el intermedio de las distancias y las proximidades, no sé si estaba siendo un testigo modesto, pero tampoco me sentía un antagonista, más bien, intentaba [re]conectar con la suspicacia, la implicación, el involucramiento, la ignorancia, la preocupación y la esperanza (Haraway, 2004). En los términos de Ingold (2018a):

[...] parece que sólo podemos aspirar al conocimiento del mundo mediante una emancipación que nos saca de él y nos deja extraños a nosotros mismos. Es como si ya no pudiéramos existir en el mundo que pretendemos conocer. La supuesta contradicción entre participación y observación no es más que un corolario de esta escisión del ser del conocer, de la ontología de la epistemología. (p. 61)

No obstante, lo viviente crea modos de existencia y crea afectaciones que se concretan en modalidades singulares (Soto, 2022, p. 72). La incomodidad parecía movilizar una “acción en-la-que-se-va-tomando-conciencia-ético-transformativa: liberación cuyo proceso ético, material y objetivo es la vida” (Walsh, 2017, p. 25). Aun así, no dejé [y creo que no debemos dejar] de sopesar la coyuntura de los ordenamientos normativos que no hacen más que ensanchar las grietas y profundizar las fisuras de nuestra

---

es decir, “pensar en el presente confrontando, pero también sobrepasando las condiciones inmediatas que habitamos para a transformarlas” (Braidotti, 2020, p. 75). Se trata de ir más allá de la deconstrucción crítica y de las representaciones alternativas del devenir donde el saber-poder no sólo se vea como limitante, sino también como una ética afirmativa de la potencialidad, proporcionando así, una forma imaginativa y creativa de abordar las desigualdades, las violencias y las formas de colonización en la universidad (Walsh, 2017).

localización encarnada; una posibilidad [micro]política para no dejar de pensar-con los privilegios, las relaciones de saber-poder, las asimetrías y la movilidad de nuestras posicionalidades (Häkli y Kallio, 2018). Se trata de agitar un debate a partir de “las herencias del pensamiento que pesan sobre nuestras experiencias prácticas para seguir explorando nuestras fuerzas imaginantes” (Soto, 2022, p. 13).

Sin duda, “los acontecimientos se forman y todo proceso de transformación crea formas sensibles. Eso que llamamos ‘lo material’ ha de buscar cómo articularse entre las superficies” (Soto, 2022, p. 47). Así, cuando entraron los cuerpos de orden y seguridad [carabineros de Chile] al campus de la universidad, las repercusiones de la distancia y la proximidad volvían sobre mis hábitos; la incomodidad respecto al mirar [y fotografiar]. Emergía un cuestionamiento potencialmente contingente que me hacía dudar respecto a cómo proceder. Mi cuerpo oscilaba, parecía retroceder, pero también se mantenía, buscaba “seguridad y riesgo, fronteras y aperturas, prevenciones y restricciones, las fracturas espinosas de la emergencia” (Longley, 2021, p. 69). ¿Podría haberme distanciando más, especialmente, si lo que presenciaba era violencia y agresión desmesurada? Como señala Soto (2022):

La actividad misma de crear imágenes es [con]movida en un desvío hacia la visualización, entendida como una forma de memoria que condensa otros sentidos; de ahí que para Cusicanqui<sup>139</sup> decolonizar la mirada pasa por liberar la visualización de las ataduras del lenguaje, lo que no quiere decir liberarla de la palabra. (p. 48)

A medida que me acercaba a la avenida principal, en el límite del campus, me acoplé nuevamente a la cámara para comenzar a grabar. Siguiendo lo planteado por Didi-Huberman (2013) “para criticar la violencia, uno tiene que describirla (lo que implica que uno tiene que ser capaz de mirar). Para describirla, uno tiene que dismantelar sus artefactos ‘describir la relación’” (p. 34). Quería capturar [en imágenes] el actuar de la policía, las embestidas sobre los cuerpos de las estudiantes, el movimiento zigzagueante de los carros lanza gases que se adentraban sobre los jardines de la universidad<sup>140</sup>, pero, como nos recuerda Soto (2022), “la imagen no se forma de una vez, va componiendo su sentido en un trayecto exige una formación, un régimen de visibilidad que le permita ser vista” (p. 25). En un momento dejé de grabar, el efecto del gas lacrimógeno era insostenible, no dejaba de toser y me irritaban ojos; me irritaba la mirada. Los cuerpos parecían devenir en valores abstractos afectados por las fuerzas materiales (Longley, 2021). Sentí que “una gama de emociones se canalizada en la ira [...] Para algunos, esto tiene como consecuencia una repulsión hacia la violencia, mientras en otros produce una respuesta aprendida” (Kaufman, 1999, p. 4). Decidí no volver a grabar ni fotografiar lo

---

<sup>139</sup> Socióloga, antropóloga y activista racializada aymara; su obra aborda la identificación indígena, apelando al reconocimiento de los pueblos desde una perspectiva decolonial situada.

<sup>140</sup> Ingreso al campus que no fue autorizado por la universidad.

que estaba observando, más no era indiferente a la violencia, al parecer, había dejado de ser un espectador.

La violencia en el proceder de carabineros, no sólo me incomodaba, sino también me irritaba<sup>141</sup>. De forma abrumadora los afectos arden, atrapan, encienden, destruyen, transforman, y, y, y (Longley, 2021). Acaso, ¿podía la incomodidad dejar de ser productiva y devenir contraproducentemente? La inmovilidad era sintomática a la proximidad con las manifestaciones, las barricadas, los proyectiles, el humo, el gas lacrimógeno, el ruido, los gritos, y, y, y, precisamente ahí, donde distintas fuerzas no-humanas devenían en agentes de un ensamblaje donde se distribuía la violencia (Fox y Alldred, 2015). De alguna u otra forma mi cuerpo seguía enredado a otros cuerpos, las piedras, el humo, el fuego, la calle, y, y, y, ahí donde lo singular y lo colectivo no hacían más que extenderse como parte de una intensidad [in]distinguible<sup>142</sup> causada por los encuentros, las conexiones y relaciones dentro [y entre] diferentes cuerpos [incluido el mío] que afectaban y eran afectados. Aún no tengo claro si hubo una “interiorización de la violencia” (Kaufman, 1999, p. 1), o sí, en ese momento, estábamos experimentando una distribución de la violencia.

Manning (2008) evoca estos procesos como acontecimientos en los que la sensación y el sentimiento abren potencialidades incipientes para devenir, “el sentimiento es una sensibilidad rigurosa que sitúa el pensamiento en el mundo: el pensamiento se convierte en afectivo” (p. 8). Enredado a la trama universidad no desconozco la experimentación de estados emocionales [encarnarlos], pero al situar los sentimientos en la individualidad [masculina] parecía evocar “la instauración de un agenciamiento, máquina de guerra o máquina criminal, que puede llegar hasta la autodestrucción, una circulación de afectos impersonales, una corriente alternativa, que trastoca tanto los proyectos significantes como los sentimientos subjetivos” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 240). Siguiendo con Ahmed (2015):

---

<sup>141</sup> Estas cuestiones éticas no son nuevas, pero adquieren una importancia añadida por el modo en que la experiencia aumenta la urgencia emocional de quienes oscilamos en el umbral de las distancias y las proximidades. Para Braidotti (2020), los afectos deben entenderse más bien como fuerzas transversales que introducen “un modelo de relacionalidad y de afecto dentro de la educación, en el sentido de que crea planos de encuentro no-verticales y no-horizontales” (p. 148). Entonces, ¿qué sucede si la violencia nos moviliza a actuar *con-violencia*? Inmediatamente, resuena la figura estoica del héroe, esa línea de la masculinidad normativa que nos arrastra a una legitimación de la hombría. Para Kaufman (1999) “muchas de nuestras formas dominantes de masculinidad dependen de la interiorización de una gama de emociones y su transformación en ira. No se trata sólo de que el lenguaje de las emociones de los hombres sea frecuentemente mudo o que nuestras antenas emocionales y nuestra capacidad para la empatía estén un tanto truncadas. Ocorre también que numerosas emociones naturales han sido descartadas como fuera de límites e inválidas” (p. 4).

<sup>142</sup> Multiplicidades que se vuelven al cuerpo y se enredan a los acontecimientos que se experimentan en la universidad. No se trata de proyectar una atmósfera existencial, como señala Latour (2020) “no es la existencia de los humanos, sino el existencialismo como doctrina, lo que representa uno de los puntos más bajos del abandono -por parte de la filosofía- del mundo tal como es conocido para la ciencia y experimentado por las criaturas vivientes” (p. 8). Por eso creo importante reconocer los ineludibles entrelazamientos entre cuerpos, cosas, espacios, y, y, y. Y, cómo estos enlaces co-habitan, tensionan y perturban los hábitos de investigación, a la vez que posibilitan ampliar los horizontes de comprensión de los procesos de subjetivación, las relaciones y los afectos.

[...] la piel llega a sentirse como una frontera a través de la violencia de la impresión de una superficie sobre otra. De este modo, el odio crea las superficies de los cuerpos mediante la manera en que estos se alinean con y en contra de otros cuerpos. Lo que sentimos por los demás es lo que nos alinea con un colectivo, que paradójicamente ‘toma forma’ solo como un efecto de dichas alineaciones. (p. 94-95)

No paso por alto los aspectos relacionales del afecto y cómo otros cuerpos y materialidades [el gas lacrimógeno, las sirenas de los carros policiales, los proyectiles, y, y, y] contribuían a producir, transformar y transgredir nuestras emociones, pero también sentí que mi piel se alineaba al colectivo de las estudiantes movilizadas. Así, en el umbral de la distancia y la proximidad, mi cuerpo se aceleraba al ritmo del enojo, la rabia y la impotencia. No obstante, me era difícil “elevar el propio enojo hasta el nivel de una tarea (la tarea de denunciar esa violencia con toda la calma y la inteligencia que sean posibles)” (Didi-Huberman, 2013, p. 14).

Para Timmermann (2019), “la onda expansiva de la base emocional neoliberal, el terror, ha afectado al cuerpo como nunca antes en la historia de Chile, configurando así, un tipo de emoción patologizante” (p. 150). Sin embargo, puede que ese terror haya ido deviniendo en violencia, ¿será la violencia una emoción patologizante? La misma violencia que estaba presente en las acciones de manifestantes encapuchados que arrojaban piedras a la policía y en los desconcertantes cánticos misóginos dirigidos a las funcionarias policiales. Como señala Benjamin (2001), “la violencia no se práctica ni tolera ingenuamente” (p. 29). Por lo mismo, atiendo lo planteado por Ahmed (2015) cuando señala que “la violencia en contra de otros es tal vez una de las maneras en la que queda fijada o sellada la identidad del otro; el otro se ve forzado a encarnar una identidad particular” (p. 96). Aun así, “la distinción entre violencia legítima e ilegítima no se deja aprehender inmediatamente” (Benjamin, 2001, p. 25). No podemos desconocer que son las policías [militarizadas], de orden y seguridad, las que insisten en poner las armas como forma de [re]acción [también patriarcal] tanto en el dominio de lo público como de lo privado. Pero aquí, la protección, parece ser una excusa que se disipa cuando la violencia sigue desplegándose como un medio. Para Benjamin (2001):

El “derecho” de la policía indica sobre todo el punto en que el Estado, por impotencia o por los contextos inmanentes de cada orden legal, se siente incapaz de garantizar por medio de ese orden, los propios fines empíricos que persigue a todo precio. De ahí que en incontables casos la policía intervenga “en nombre de la seguridad”, allí donde no existe una clara situación de derecho. (p. 32)

Para la policía no hay derecho en las movilizaciones estudiantiles [feministas], tampoco en las tomas y ocupación de los espacios de la universidad, ni siquiera en las denuncias [públicas] de acoso y contra las violencias de género en [y más] de la universidad. Aun así, las calles e intersecciones de la universidad devienen en un escenario público [reclamado por las estudiantes] para legitimar el derecho a protestar.

De este modo, intentan movilizar una “violencia no violenta” (Banda y Navea, 2013, p. 18) en las que tomen protagonismo los lienzos, las pancartas, las marchas, el sonido de las batucadas, las performances y otras agencias enredadas en el acontecer inmediato de las movilizaciones.

No me atrevería a juzgar que había detrás de los uniformes verdes, las protecciones, las armas y los escudos. Los cuerpos [de policía], alineados a la doctrina militar, utilizan la violencia como medio para los fines del Estado-neoliberal que, en los términos de Benjamin (2001), reflejan “una utilización de la violencia como medio para fines de derecho, la obediencia a la ley” (p. 29). Es que la institucionalidad policial no sólo gestiona los cuerpos [de sus funcionarios], sino que legitima el derecho de recurrir a la violencia [incluso en contra de otras violencias] en nombre del orden y la seguridad. Una justificación [y legitimidad] de la violencia que, en su formulación, sigue estando “representada bajo la forma del poder que lo garantiza y que es su origen violento” (Benjamin, 2001, p. 33).

Los uniformes de las fuerzas especiales [de la policía] devienen en una especie de armadura que modela y regula los cuerpos basándose en la normalización, la conformidad, la rigidez masculinista y la violencia militar. La orientación afectiva (Ahmed, 2019) de los uniformes y toda esa coraza protectora, es también una barrera material que impide el encuentro, donde, ciertamente, es difícil fijar una impresión, una huella, una marca en el cuerpo (Ahmed, 2015). No obstante, había cuerpos a los que sí se les imprimieron huellas, a saber, las marcas de los hematomas provocados por los proyectiles de goma, los “lumazos”<sup>143</sup>, las embestidas, las caídas y los arrestos. Para Ahmed (2015):

[...] lo que nos vincula, lo que nos conecta a este o aquel lugar, a este o aquel otro, es también lo que encontramos que nos toca-conmueve más; es lo que nos hace sentir. La distinción entre vínculos nos permite alinearnos con algunos otros y en contra de otros *otros* durante los procesos mismos de girar o cuando nos hacen girar, de acercarse o alejarse de aquellos que sentimos que han causado nuestro placer o dolor. (p. 60)

Sin duda, es “posible que ignoremos cómo la expresión emocional se transmite a su vez a otros cuerpos y puede desplazarse y aglutinarse en torno a espacios y lugares” (Reeser y Gottzén, 2018, p. 149). Pero, los efectos territorializadores del control fluyen a través y entre los ordenamientos normativos sobre los que se organizan las fuerzas policiales. Son ellos [y ellas], “los pacos”<sup>144</sup>, quienes encarnan una identidad particularmente masculinista, esa “violencia de los hombres –cada forma de violencia

---

<sup>143</sup> Golpe propicio con una *luma*; nombre coloquial para referirse al bastón [o porra] utilizada por la policía uniformada en Chile.

<sup>144</sup> El origen de la palabra es desconocido, pero es un eufemismo que tiene una carga histórica importante, pues se usa desde antes de la creación de la institucionalidad [carabineros de Chile] para designar, de forma peyorativa, a los [y las] funcionarios policiales.

ayudando a crear las otras— ocurre dentro de un ambiente que nutre la violencia” (Kaufman, 1999, p. 1). Longley (2021) afirma que:

[...] las recientes oleadas de resistencia masiva de Chile contra el Estado-neoliberal han dado lugar a millones de actos de violencia -violencia tierna, violencia creativa, violencia disruptiva, violencia brutal-, violencia contra el *statu quo* extractivo, violencia contra el activismo y los activistas. (p. 79).

Me cuesta imaginar una violencia tierna, me perturba porque huele a trauma. Para Ferrero (2022) “no existe teoría capaz de abarcar todas las formas de violencia que en una sociedad pueden manifestarse” (p. 9). Por lo mismo, al situar este mapeo [encarnado] de la violencia [enredado a ella en la trama universidad], posibilita dar cuenta de la violencia, no como un fenómeno, sino como un acontecimiento que persiste en el espacio-tiempo; “la violencia de la sensación que se opone a la violencia de lo representado” (Henderson, 2018, p. 142). Una violencia pasada-presente-futura como una expresión material de que el “sistema de guerra-muerte actual se enraíza en el proyecto —que a la vez es una lógica— civilizatorio-occidental-patriarcal-moderno/colonial y en su corazón de capital” (Walsh, 2017, p. 21). Pero, este “proyecto-lógica” (Walsh, 2017), [que también atañe a la universidad] no se pueden explicar [re]invocando caracterizaciones abstractas como etiquetadas sin más [patriarcado o masculinidad hegemónica] ya que corremos el riesgo de caer en esencialismos que, a la vez, propiciarían una relatividad universalizante. Tampoco se trata de identificar qué o cuáles son los elementos más relevantes, ya que así, posiblemente, [re]instauremos una jerarquía restrictiva que socave la profundidad de la violencia (Didi-Huberman, 2013).

En la trama universidad, las movilizaciones estudiantiles [feministas] han sido parte de ensamblajes co-constituidos por una multiplicidad de elementos heterogéneos, incluida la protesta política, el artivismo, la policía, las estudiantes, las calles, el gas lacrimógeno, los carros lanza agua, las barricadas, y, y, y. Una agencia que no es atribuible únicamente a las personas; sino que es parte de la movilidad y vitalidad de lo no-humano, a saber, una agencia no se puede atribuir a una sola cosa, sino que está ligada a su ensamblaje (Jackson y Mazzei, 2016). En esta trama, la “causalidad emergente” produjo varias intensidades y efectos [también afectos] que nunca han sido del todo predecibles (Bennett, 2010, p. 42). Comparto con Ahmed (2015) que “las emociones involucran formas afectivas de reorientación” (p. 30), sin embargo, “son afectos, y no sentimientos, los que vinculan al nómada con el clima: líneas de velocidad pura” (Kong, 2019, p. 134). En los términos de Soto (2022):

[...] desde el conocimiento de los cuerpos y su afección, micropolíticas de la imaginación material [...] Práctica que es experimental y apuesta por una implicación en múltiples tramas, una política del subsuelo, bajo la piel, donde la planta y el pensamiento se conectan. (p. 61)

Aquí, los procesos de subjetivación [micro]política y por los que devenimos nómades (Braidotti, 2000), también son procesos relacionales y distribuidos, incluso, dentro de

tramas [violentas] particulares, las cosas no dejan de estar en flujo (Fox y Alldred, 2015). Es que los afectos no residen dentro de nuestros cuerpos, sino que trabajan a través de ellos, catalizando nuevos devenires. En otras palabras, los afectos son fuerzas que nos impactan [a humanos y no-humanos y más-que-humanos], produciendo [re]colocaciones, cambios y movimientos<sup>145</sup>.

Puede que atender los afectos contribuya a hacer frente al individualismo metodológico y masculino (Kreps, 2021). Aun así, parece importante no desatender “la densidad política de la figura del nómada; al tratar este tipo de conciencia, uno tiene por lo tanto que afrontar las difíciles cuestiones de la violencia” (Braidotti, 2000, p. 63). Las intensidades afectivas de la experiencia no se cierran a definiciones metodológicamente operacionales [e instrumentales] alineadas a la objetivización [datos episódicos]. Es que no hay pretensión de que esta indagación sea objetiva, neutral o libre de valores, en la medida que se [re]conoce el involucramiento en con-figuraciones sociomateriales; diferentes ensamblajes [discretas tramas] que se unen a experiencias mundanas dentro del ámbito más amplio de las posibilidades y potencialidades de una investigación afectiva (Matapo y Roder, 2018).

Situar una [micro]política de la enunciación (Guattari y Rolnik, 2005), posibilita dar cuenta de distintas fuerzas e intensidades materiales dentro de una trama de acciones, encuentros y relaciones [humanas, no-humanas y más-que-humanas] que se manifiestan en acontecimientos emergentes e irreproducibles. Por tanto, más allá de situar los acontecimientos como eventos en los que transparentan los ordenamientos normativos que incitan formas de jerarquización sexual, preceptos esencialistas y regímenes de poder masculinistas que violentan, marginan, subordinan y excluyen, es importante señalar que estas tramas no pueden categorizarse. Es que las intensidades afectivas no pueden formalizarse en una representación (Vannini, 2015), sin embargo, éstas influyen en los modos de existencia, una apertura para cambiar o imaginar nuevos mundos. Comparto con Braidotti (2020) que parece apremiante preguntarnos:

[...] cómo se está construyendo el poder contemporáneo, cómo es su impacto en lo que conocemos y en las maneras en las que quizás nos sintamos o no nos sintamos que ‘nosotros estamos metidos en esto juntos. Debemos empezar a construir un nivel de encuentro para las múltiples posiciones diferenciadas que

---

<sup>145</sup> Los cambios producidos por los afectos pueden ser físicos, emocionales o sociales. A su vez, los afectos se ensamblan en los territorios. Como explican Fox y Alldred (2015), los afectos tienen la capacidad de producir cambios significativos en un ensamblaje [*desterritorializaciones*] o estabilizaciones [*territorializaciones*]. Aun reconociendo el poder potencial de las fuerzas materiales que posibilitan que ciertas relaciones se territorialicen y desterritorialicen, la violencia [material] puede experimentarse en su desplazamiento, en su fuerza incendiaria, alterando las convenciones normativas de la corporeidad, el espacio-tiempo y la agencia. Coincido con Zembylas (2006) en que “el afecto no es sólo un sentimiento o una emoción, sino una fuerza o energía que influye en los modos de existencia de un cuerpo” (p. 309). Sin embargo, “las emociones también abren futuros, por las maneras en que implican diferentes orientaciones hacia los otros. Toma tiempo saber lo que podemos hacer con la emoción” (Ahmed, 2015, p. 304).



reconocen que sus perspectivas son situadas y son, por lo tanto, parciales. [...] Debemos negociar quién somos ‘nosotros’. (p. 47)

Si hay algo más o menos claro, es que “dichas respuestas están claramente mediadas: la materialización se lleva a cabo a través de la ‘mediación’ del afecto, que puede funcionar de este modo como lectura de los cuerpos de otros” (Ahmed, 2015, p. 60), independientemente de que, seguramente, seguirá habiendo testigos en la proximidad o muy distantes de todo. Como señala Haraway (2004):

Estamos inmersas en su gramática material; encarnamos, y a la vez, discutimos sus normas. Pero también estamos en un mundo de resultados inconmensurables, un mundo que excede sus representaciones y demuele sintaxis. Este mundo excesivo desafía al mismo tiempo la denuncia y la celebración, a la vez que exige cuidado y responsabilidad. (p. 8)



ANARCHIVO-4.

En este devenir metodológico, he intentado situar un análisis “materialmente integrado y encarnado, diferenciado, afectivo y relacional” (Braidotti, 2020, p. 19). El rastreo de una economía afectiva (Ahmed, 2015), para trazar los flujos de afecto en el enredo a la trama universidad. Aquí, “la proximidad y la distancia no tiene que ver con la medición, ya que la distancia -como la diferencia- no es algo absoluto, fijo y dado, sino que se pone en movimiento” (Gulson, 2015, p. 2015). Un movimiento que posibilita revelar la [micro]política de la metodología y los tipos de conocimiento que de ella pueden emerger. Como señala Soto (2022), una “forma de tomar, acoger, de levantar imágenes, experimentar con formas que nos permitan sentir nuestra propia torpeza al acercarnos a nuestras realidades” (p. 49).

El enredo a la trama universidad ha devenido en un proceso maleable, de flujos, incertezas y transformaciones donde he podido experimentar rutas alternativas, moverme por un laberinto de pliegues, deambulando por los caminos del no-saber (Hernández-Hernández, 2019b). Muchas veces desorientado entre tantas derivas teóricas, ensimismados por la búsqueda de certezas y angustiados por las incertidumbres [también metodológicas] de una trama que resuena inabarcable por su complejidad y extensión rizomática de eslabones afectivos, políticos, económicos, emocionales y, y, y. Es que “un rizoma no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 13). Aquí, el devenir de una subjetividad nómada, en tanto figuración posible de una subjetividad [micro]política, emerge de un distanciamiento de las identidades naturalizadas, afirmando así, un nuevo modo de subjetivación que comporta una conexión con las múltiples preocupaciones<sup>146</sup> que atañen a la subjetividad, reconociendo con ello, los afectos y las posibilidades emergentes del pensamiento como “una propuesta para el sentimiento en movimiento” (Manning, 2008, p. 3)

Para Kincheloe et. al. (2018) los *bricoleurs* llegan a entender el método de investigación también como una tecnología de justificación, es decir, una forma de defender lo que sabemos y el proceso por el cuál llegamos a saber. Hasta este punto, en plenas movilizaciones, manifestaciones, sin clases, sin estudiantes, sin profesores, y, y, y, ya no tenía qué justificar. Ya no venía al caso situarme como *bricoleur*, más aún, cuando el bricolaje precisa de un papel activo de los actores [humanos] involucrados, no tan sólo en la configuración de la realidad, sino en la creación de los procesos de investigación y las narrativas que la representan (Kincheloe et. al, 2018). Aquí, las resquebraduras

---

<sup>146</sup> Como varón-docente-investigador enredado a la trama universidad [y a esta investigación], atiendo que las metodólogas feministas han señalado la estrecha naturaleza androcéntrica de la investigación científica, objetiva, calculadora e instrumental, abogando por enfoques más situados. Puede que un compromiso con lo afectivo vaya un paso más allá. De ahí el despliegue de una escritura [afectada] donde no hay palabras de autoridad, ni voz que hable por otras. Una escritura que reconoce la existencia de ambigüedades e indeterminaciones que hacen desvanecer el ideal individualista de lo medible y lo measurable, lo impersonal y lo neutral, pero, a la vez, dan lugar a que lo experiencial [en el intermedio de la distancia y la proximidad] sea un continuo trabajo [auto]reflexivo sobre nuestros hábitos. Esto, eventualmente, posibilita situar el movimiento-pensamiento-sentimiento que se encuentran en procesos inmanentes y elásticos de relacionalidad (Manning, 2008). Un devenir [micro]político en el que se revelan las múltiples consecuencias de nuestras acciones y relaciones, aun cuando, resulta muy difícil exponerlo con palabras.

existentes [en proceso y por venir] no hacen más que afectar, desafiar, transgredir, interrumpir y desplazar el sistema [y los hábitos] dominantes, es “en las fisuras de abajo donde se encuentran, se construyen y caminan formas de estar-hacer-ser-sentir-pensar-saber-vivir muy otras y en las posibilidades mismas de hacer agrietar” (Walsh, 2017, p. 31-32). Asimismo, respecto a la contradicción de la observación y la participación expuesta por Ingold (2014; 2018a), comparto con Soto (2022), que “mirar es también mirar aquello de lo que ya se participa de una u otra manera” (p. 48). Como señala Ingold (2018a):

[...]no puede haber observación sin participación, por lo que la observación participante no es en absoluto una técnica encubierta para recopilar información sobre las personas, con el pretexto de aprender de ellas. Es más bien un cumplimiento, tanto en la letra como en los hechos, de lo que debemos al mundo para nuestro desarrollo y formación. Esto es lo que entiendo por compromiso ontológico. (p. 61)

Atendiendo la tensión entre participación y la observación, situarnos en zonas umbrales [distancia y proximidad; el saber y no-saber], puede permitirnos “una forma de abrirnos al mundo, como hacemos en los sueños, donde la imaginación y la realidad son una sola cosa” (Ingold, 2018a, p. 62). Se trata de intentar desplegar un pensamiento nómada [como movimiento desde la transdisciplinareidad] (Braidotti, 2004; 2020), para prestar atención a lo procesual, a lo material, a los afectos y al enredo entre lo humano, lo no-humano y aquello más-que-humano. Un desvío de los gestos del individualismo metodológico y masculinista (Kreps, 2021) que dan forma a nuestros hábitos, muchas veces, aprisionados por la “manía de la reconocimiento y por la representación” (Omar, 2020, p. 54).

Siguiendo a Deleuze y Guattari (2004), necesitamos apelar a una subjetividad nómada y descentrada; como parte de un ensamblaje, una conjunción emergente y un entrelazamiento evolutivo de fuerzas de [auto]ordenación y materialidades diversas. Un movimiento para corresponder con otras personas, con los espacios, con las cosas, con las imágenes, incluso, con uno mismo (Ingold, 2021), y las afecciones, las inquietudes, las dudas, los encuentros y las acciones que se atraviesan en la trama de la investigación. Ahí, donde “una multitud de tejidos de incontables hilos confeccionados por seres de todo tipo, tanto humanos como no-humanos, buscan su camino a través de la maraña de relaciones en la que están enredados” (Ingold, 2015a, p. 18)

### **...al caminar de una metodología**

Con una movilización feminista excluyente y la suspensión de las actividades académicas, las disposiciones regulares y habitadas en un trabajo con colaboradores [humanos] se disipó. Así, entre entrevistas inconclusas [y otras que nunca se concretaron], no dejaba de pensar en la investigación y el sentido de la misma. Como se pregunta

Manning (2015), ¿cómo las prácticas producen conocimiento, y si esas formas de conocimiento pueden ser captadas de manera atractiva dentro de las restricciones del ordenamiento metodológico? (p. 52). Entonces, ¿se trata simplemente de producir conocimiento? Si ya me incomodaba la idea de representar, ¿qué sentido tenía continuar con una investigación [así] de discontinua?

[Re]leí algunas notas y observaba las imágenes de las movilizaciones en la universidad que no hacían más que devolverme la imagen de un mundo estático y fijo que se resistía a los cambios y se retraían. Por lo mismo, debemos dejar de entender la imagen como un símbolo que engendra un significante, ya que “la imagen tiene la capacidad de introducir un cortocircuito en el orden simbólico y desde ahí insertar otro sentido” (Soto, 2022, p. 50). Asimismo, tampoco desconozco que nuestra mirada se puede retraer; ensimismados, absortos, preocupados, angustiados, y, y, y pensando en cómo “persistir, prosperar, cambiar y crecer frente a un mundo que en sí mismo está sujeto a un cambio interminable y a menudo aleatorio” (Nordstrom, 2017, p. 6). Al respecto, barajé la posibilidad de una posicionalidad en movimiento, en los intersticios de los espacio-tiempos umbrales, en el intermedio de las distancias y las proximidades de unos acontecimientos que no dejaban de [con]moverme (Ahmed, 2015). Asimismo, intenté atender la incredulidad de Haraway (1995) al “compromiso de los posicionamientos móviles y de las desvinculaciones apasionadas de la imposibilidad de la política inocente de la ‘Identidad’ y de las epistemologías como estrategias que buscan ver los puntos de vista de los subyugados poder ver bien” (p. 330). No se trata de celebrar la movilidad y la fluidez de nuestras posicionalidades. En efecto, estas también pueden verse afectadas por ordenamientos normativos ajenos a nuestras voluntades, aunque estemos situados en tramas locales concretas (Ahmed, 2015). Es que ya no venía al caso “describir todo lo real en un lenguaje íntegramente objetivo, sin restos” (Viveiros de Castro, 2013, p. 25). En la universidad, en el espacio-tiempo de las movilizaciones, tomas, marchas, protestas, y, y, y no me encontraba en un receptáculo vacío. No cabe duda que seguía ignorando y dando por sentadas muchas cosas. Sin embargo, como nos recuerda Higgins y Kim (2018):

[...] abordar la ignorancia [epistémica] no es simplemente un proceso de adquisición de más conocimientos, se trata de abordar tanto lo que no sabemos cómo aquello que nos impide saber de otra manera. Esto señala el conocimiento como ignorancia, más que la falta de conocimiento. (p. 115)

En el espacio-tiempo de las movilizaciones estudiantiles [feministas] la universidad es [y era] algo más que una institucionalidad estática. Son vínculos y los “vínculos son, también, la animalidad que nos acecha y nos atraviesa. Los vínculos son, en definitiva, la textura de un espacio que no puede ser abstracto, porque es la trama de la vida en toda su materialidad y expresión” (Garcés, 2014, p. 8). No dejaba de pensar en la universidad como un espacio de vínculos compartidos más allá de los intereses individuales promovidos por las lógicas del mercado, por tanto, me inquietaba la posibilidad de [re]considerarla “una institución-actor” (Virgili, Ganga y Figueroa, 2015,

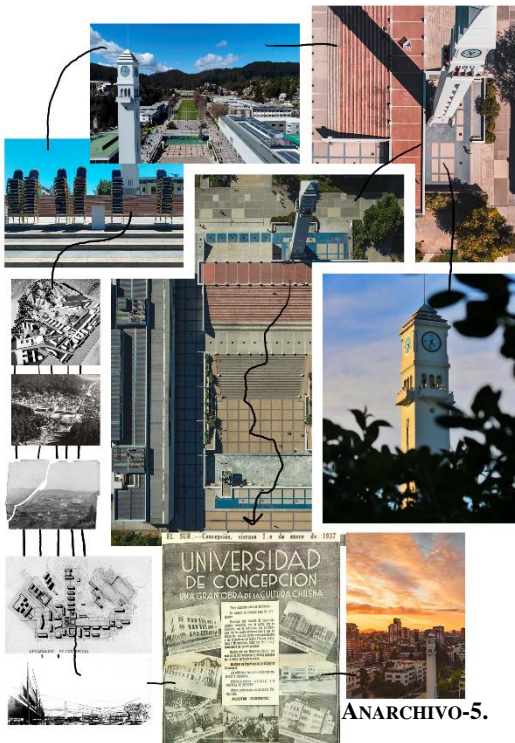
p. 187). Aun así, los vínculos no dejaban de ser complejos entrelazamientos, disputas, convergencias, y, y, y, sobre todo, cuando parece que la universidad “empieza a desmoronarse y colapsar” (Walsh, 2017, p. 19).

Sin duda, estas “situaciones solicitan otros modos de hacer; y desde ahí sacudir nuestro presente intentando ver de qué manera ciertas prácticas pueden dar lugar al acontecimiento de la imaginación” (Soto, 2022, p. 10). A saber, ¿qué es la universidad?, acaso ¿es la institución?, ¿las aulas, facultades y departamentos?, ¿los procesos de aprendizaje?, ¿estudiantes, docentes, administrativos?, ¿el campus patrimonial?, ¿la sombra de un árbol, el mismo árbol, los parques y jardines?, ¿un pasillo y las baldosas rotas?, ¿los estatutos, decretos y reglamentos?, ¿el foro, las esculturas y la biblioteca?,

¿los comedores, los gimnasios y los talleres?, ¿los aseos, los parques y las fiestas? ¿los grados, postgrados y rectoría?, ¿la bandera, el escudo, el himno, el campanil?, ¿el club deportivo?, ¿las movilizaciones estudiantiles?, y, y, y Sin duda, la universidad comprende una diversidad de elementos heterogéneos [humanos, no-humanos y más-que humanos] que entran en co-composición de diferentes maneras y en diferentes espacio-tiempos.

La universidad es un ensamblaje<sup>147</sup>; la universidad es una trama. Son alianzas, asociaciones, confederaciones, vínculos, encuentros “agrupaciones *ad hoc* de elementos diversos, de materiales vibrantes de todo tipo” (Bennett, 2010, p. 24). Una trama que está en constante cambio, co-creándose en cada momento, como una fabricación colectiva más-que-humana compuesta por una diversidad de relaciones recursivas e interconectadas [no sólo

entre las personas y el lugar]. La universidad no existe simplemente, tampoco estuvo completamente formada, estuvo, está y estará en movimiento. La universidad que desconocía no era la institución inmóvil, sino una trama en constante devenir, que se rehace



ANARCHIVO-5.

<sup>147</sup> Es importante señalar que los actores nunca se reducen por completo al ensamblaje, cada elemento “mantiene un pulso energético ligeramente ‘apagado’ respecto al del ensamblaje” (Bennett 2010, p. 24). En el ensamblaje, los cuerpos mantienen un grado de autonomía [repliegue], y los grados de repliegue son fundamentales para entender las posibilidades, aperturas y devenir de los ensamblajes. Las acciones co-constitutivas de elementos heterogéneos [humanos, no-humanos y más-que-humanos] donde la capacidad de acción [agencia] se distribuye. Una capacidad co-constituida que rara vez es simétrica, casi siempre son no-simétricas (Bennett, 2010). Asimismo, los ensamblajes *son tramas* a través de las cuales los poderes de los distintos actores aumentan o se restringen. Tramas que conllevan desconexiones, pero éstas deben entenderse como immanentes a la agrupación. Toda una [micro]política de las no-simetrías también se despliega en estas tramas. Así, aún, en el marco de una ontología plana, el poder nunca está distribuido de manera uniforme (DeLanda, 2021).

sin cesar, que se reterritorializa incesantemente (Guattari y Rolnik, 2005). En esta trama, las movilizaciones sucedían y se entrecruzaban a diversas líneas. Así, fueron emergiendo enredos éticos que no deben ser juzgados por su fidelidad a una imagen fija, o sólo por sus cualidades formales, sino en los términos de las posibilidades de experiencia [y afección] que parecían ofrecer (Rosiek, 2018). Un enredo de relaciones que interactuaron autodeterminándose formando, de manera inmanente, las condiciones para la comprensión respecto a los sentidos de lo aprendido y lo que me queda por aprender: lo desconocido. Una exploración de los límites “que entran por su cuenta en nuevas series infinitas, convergiendo aquellas hacia límites, y constituyendo la relación entre límites” (Deleuze, 1989, p. 103), experimentando así, zonas de invisibilidad, esos lugares del no-saber dónde las expectativas [metodológicas] se fugan y escapan (Hernández-Hernández, 2019b).

La exigencia de decidir un método [o un conjunto de métodos] “puede consistir en ensayar y reforzar un determinado conjunto de imperativos epistemológicos, pero también puede consistir en prestar atención a las cosas a medida que suceden de una forma más receptiva y arriesgada” (McCormack, 2015, p. 93). Aun así, la normatividad de las metodologías puede considerarse problemáticas en la medida que limitan las posibilidades de ontologías y las formas de hacer alternativas, aunque, “el movimiento más allá de los métodos podría no ser la mejor opción, ya que los discursos y las prácticas metodológicas tradicionales son difíciles y a veces imposibles de borrar y abandonar” (Sweet, Nurminen y Koro-Ljunberg, 2020, p.113).

El asunto de la metodología [y la propia investigación], devino en un problema. Ya no se trata de asumir el problema, sino quedarse con el problema (Haraway, 2019a). Afrontar los riesgos del nómada para comenzar a empujar los límites y asumir las grietas (Walsh, 2017), una posibilidad para atender lo que estaba aconteciendo sin darlo por sentado, ni mucho menos omitirlo. Tampoco se trataba de insistir en una metodología, sino más bien de intentar [re]orientar nuestra experiencia individual a las condiciones en las que se lleva a cabo la investigación sus efectos [y afectos]. Una apertura para ir más allá de los esquemas interpretativos desde los que podemos recoger, tomar y analizar datos (Denzin y Giardina, 2016). Es que el método, tal y como es concebido en el individualismo metodológico [investigación cualitativa humanista convencional], apela a que nuestros hábitos se acomoden en lo que comprendemos impidiendo, al mismo tiempo, que nuestros hábitos de pensamiento se abran a las “posibilidades de pensar de nuevo” (McCormack, 2015, p. 92). Así, lo que podemos conocer, queda estrechamente limitado a un orden prescrito de pensamientos y prácticas (Michael, 2002).

En los términos de Viveiros de Castro (2013), “para nosotros, explicar es reducir la intencionalidad de lo conocido” (p. 27). Los métodos prescriptivos ya no eran suficientes y, como la inmovilidad tampoco era opción, volví a caminar por los senderos del campus. Me estaba enredando más y más en una trama profundamente extraña. Así, caminando enredado a la trama universidad, no dejaba de cuestionar los [y mis] límites y privilegios [tanto en la distancia como en la proximidad]. Ciertamente, no estaba paseando



como un *flâneur*<sup>148</sup>, ese hombre de ocio, capacitado e idealizado que camina desprendido de todo (Springgay, y Truman, 2018). Es que tampoco estaba caminando maravillado para representar un dominio conveniente. Caminaba [con]movido, incomodado. Para Ahmed (2015):

Estas respuestas afectivas son lecturas que no solo crean las fronteras entre el yo y los otros, sino que además ‘dan’ a los otros significado y valor en el acto mismo de la aparente separación, un dar que fija temporalmente a otro a través del movimiento engendrado por la respuesta afectiva misma. (p. 60)

Caminé [y camino] como varón-docente-investigador, cargando con los réditos [privilegios] del dividendo patriarcal (Connell, 2003). Podía caminar con seguridad<sup>149</sup>, más nunca me he considerado un representante “particular de la sensibilidad artística y crítica que consigue ir más allá de la naturaleza efímera de la vida urbana [universitaria] para captar su esencia” (Latham, 2020, p. 153). Caminé intentando abandonar, aunque fuera temporalmente, el ámbito de la investigación para participar de una conversación muy diferente que no se limitará a la atribución de significados asumidos. Un esfuerzo para avanzar más-allá de la representación de la universidad, buscando así, “indagar en qué es lo que circula en las formas de experiencia que deviene una transformación social [y material] de los repartos. Transitar esos bordes, allí donde estos pueden desbordar las identificaciones” (Soto, 2022, p. 78) que asignamos a los cuerpos, a las cosas, a los espacios, y, y, y.

De alguna manera, caminar tiene la potencialidad de [re]animar las dinámicas espaciales y sensoriales donde todo el cuerpo adquiere conocimiento y experiencia (Vannini, 2015). Lo mismo sucedía cuando intentaba hacer fotografías desde posturas

---

<sup>148</sup> El *flâneur* surgió en el París de los años 1830 y 1840, estrechamente, relacionado con la figura del *dandi*, [un término inglés que aludía a los hombres aristocráticos que cultivaban un interés exagerado por la moda y los modales]. El *flâneur* se deleitaba con la experiencia de estar entre las multitudes urbanas, una figura incidental que se encuentra en la intersección de las tres fuerzas que definieron la modernidad del siglo XIX [el surgimiento de la ciudad industrial; la disolución de los vínculos sociales tradicionales y la creciente mercantilización de la vida cotidiana]. Mientras el *dandi* se preocupaba principalmente por su propia autoestilización [encontrándose siempre en los lugares de moda], el *flâneur* se interesa por todo y por cualquier cosa que ocurra en la ciudad. Así, al *flâneur* se le sitúa como una figura cuasi-heroica que se distancia del *dandi* displicente (Latham, 2020). Considero que estas figuras [masculinas] que [sobre]representan un trascendentalismo y un individualismo [masculinista/humanista/colonialista] no hacen más que reificar “los horizontes que la modernidad europea hegemónica anunció para nuestros futuros globales” (Jackson, 2018, p. 7).

<sup>149</sup> Aunque exponga esta crítica a la figura del *flâneur*, tampoco me desentiendo de las ganancias y los costes del privilegio de género de los hombres en y más allá de la universidad (Pease, 2014). Como varón-docente-investigador, no desconozco la sensación de seguridad [al caminar]. Un privilegio en relación a la inseguridad de las mujeres en los espacios públicos. Una consideración de que la privación arbitraria de la libertad, es decir, de que las mujeres vean limitado su derecho a la ciudad, de movimiento, de caminar, y, y, y es también violencia de género. Es que, en Chile [como en muchas ciudades del mundo], existe el problema de cómo afecta la violencia al derecho a la ciudad [por parte de las mujeres], derechos en relación a la capacidad de apropiarse del entorno urbano y de participar en él. Sin duda, “un enfoque de género en la planificación urbana nos permite develar no solo las diferencias donde residen los derechos humanos, sino que también otros modos de discriminación socio-espaciales” (De Simone, 2018, p. 230).

corporales [y circunstanciales]<sup>150</sup> bastante incómodas, “perspectivas en movimiento para descentrar el punto de vista” (Soto, 2022, p. 84). Una práctica en la que se estaban movilizandoy sentimientos y materialidad; una re-materialización de mi cuerpo en relación (Hickey-Moody, 2019). Es que caminar, como acción encarnada y localmente situada, me estaba des-orientando a [re]pensar y [re]hacer la noción de identidad [en la diferencia], al parecer, ¿la grieta se hacía más profunda? Una ruptura incómodamente productiva en la que se iban desmontando y perturbando “los procesos de significación, planificación, facilitación, negociación y representación de la investigación” (Higgins, et. al, 2017, p. 17).

En el caminar, no tenía claro cómo estaba afectando, aun así, me estaba afectando. Avanzando [lentamente] intentando desestabilizar las nociones esencializadas de la identidad [también de mi masculinidad] sin dejar de cuestionar ese *yo* estable. Aunque, todavía, sigo confundido con la noción de un *yo* coherente (Springgay y Truman, 2018). Caminar tampoco deja de plantear problemas; tendemos a acelerar. Será “la aceleración masculina, el orgullo, la agresividad, la guerra, el crecimiento industrial, etc.” (Berardi, 2011, p. 2). Pero es difícil caminar lento, nos resistimos a la lentitud, pero “el asunto de la lentitud, va más allá de entenderla como una simple velocidad baja o decreciente” (Kong, 2019, p. 133). ¿Es acaso apropiada la lentitud para caminar, para la investigación, para la escritura? Parecía importante caminar más lento y enfocarme en la respiración. Es que ya no se trataba de una mera sensación, ni de una experiencia estética, sino de una forma de inmersión en una atmósfera afectiva (Cajigas-Rotundo, 2019) que, en la lentitud, no hacía más que extender líneas de fuga (Deleuze y Guattari, 2004). Líneas en movimiento, unas [re]colocaciones metodológicas, ontoepistemológicas y éticas, cuestionamientos, ¿experiencia nómada?

La lentitud iba dando cuenta de los cambios en la trayectoria que tomaba mi cuerpo, las pequeñas rupturas que forman nuevos devenires tensionando las líneas normativas, sin un punto final claro de designación [y representación], abriendo así, “nuevas posibilidades para entender el espacio y el tiempo” (Springgay y Truman, 2018, p. 7). Como señala Manning (2015), “si por ‘arte’ se entiende un ‘camino’ no se trata

---

<sup>150</sup> Con los ojos ensamblados a la cámara, continúo siendo un observador que se sitúa en el espacio-tiempo de las movilizaciones estudiantiles [feministas]. Grabando y fotografiando lo que observaba en la universidad, la manera de mirar era distinta, pues, en sentido literal, mis ojos se ensamblan al cuerpo de la cámara. En este gesto, ¿puedo captar lo que acontece? Emergen imágenes, ¿siguen siendo *datos episódicos*? No tenía claro cuál podría ser el concepto más adecuado para aludir a la generación de conocimiento. Los registros no estaban planificados, tampoco había un guion previo para dejar fuera cualquier cosa, evento o suceso. Pesaba en las posibilidades de que las imágenes constituyeran una prueba etnográfica de la indagación, ese valor probatorio reconocido en su especificidad histórica ¿*evidencias*? Aun así, mi cuerpo ensamblado a la cámara, explicita un espacio-tiempo de la percepción basado en experiencias sensoriales asociadas a los potenciales sentidos del pensamiento-movimiento más allá de los fenómenos predeterminados. Como señala Manning (2008), se trata de “crear nexos relacionales para sentir el mundo en la incipiente fase de su devenir sensorial” (p. 3). De este modo, intentar que las imágenes interrumpan “el *continuum* que se presenta como el orden natural de las cosas. Cuestión que es crucial en nuestro contexto para poder pensar el estatuto en que se organizan nuestras relaciones ¿Cuál es el lugar que pueden ocupar las imágenes en las nuevas políticas del [con]tacto y en los modos de configuración de lo sensible? (Soto, 20202, p. 11)



todavía de un objeto, una forma o un contenido” (p. 53). En este sentido, el caminar deviene en una apertura de movimiento, pensamiento y creación.

El que crea, dice Gilles Deleuze, tuerce el lenguaje lo hace vibrar, lo abraza, lo divide, para arrebatar la percepción de las percepciones, el afecto de las afecciones, la sensación de la opinión, crea para un pueblo que todavía no existe. (Soto, 2022, p. 10)

Algo que está en sintonía con “el vagabundeo [*wayfaring*], donde los seres vivos andan continuamente, con rumbo, pero sin destino prefabricado” (Ingold, 2012, p. 14). Caminar-con [desde el *wayfaring*] como “una visión de la vida, humana y no-humana, exenta de cualquier visión de teleonomía [propósito predeterminado]” (Ingold, 2012, p. 14) para afectar [y dejarse afectar] por las relaciones [y encuentros] más-que-humanos. Como bosqueja Cajigas-Rotundo (2019):

[...] la emergencia de las energías afectivas que circulan entre cuerpos humanos y no-humanos de diferentes tipos y espacio-tiempos. De esta manera, los afectos no son sólo proyecciones representacionales que los sujetos sociales generan en sus mentes [lo cual está ligado a la definición de lo emocional], sino que, de igual manera, los lugares exudan o emanan afectos. Los afectos se dan en todo momento, en un campo donde los cuerpos son el resultado de las relaciones que los componen. (p. 181)

De *bricoleur* devine en un caminante o, simplemente, sucumbí a la posibilidad de vagabundear y caminar<sup>151</sup> para “llegar-a-ser-con” (Schulz, 2017, p. 137). Caminar que con-figura maneras de hacer, como señala Soto (2020), “su dimensión siempre es performativa en el sentido que articula modos de trazar, desear, afectar y habitar la realidad. Es un hacer inventivo. Crea, regula y transforma, levanta”, a saber, [con]figuraciones, “interferencias, restos que introducen umbrales de variación no como imagen de algo existente, sino que instituye su *ser-ahí*” (p. 55). De este modo, podemos ir descentrando nuestros hábitos a formas móviles, cambiantes y en relación con las multiplicidades que se manifiestan más allá de nuestro alcance. Como señala Soto (2022):

[...]es pensar la materialidad de esas realidades que se presentan como más ligeras y más descorporeizadas, pero no por ello menos materiales, porque la materialidad tiene que ver con esas fuerzas actuantes que configuran lo que

---

<sup>151</sup> Para Springgay y Truman (2018), el lugar, la indagación sensorial, la encarnación y el ritmo son conceptos que suponen importantes contribuciones a la investigación [social], ya que “ponen en primer plano la importancia del cuerpo material en disciplinas que tradicionalmente han privilegiado el análisis discursivo” (p. 2). Dichos conceptos informan de las [re]orientaciones teóricas [y metodológicas] para la creación de acontecimientos de investigación. Aun así, no es menos importante [re]pensar el caminar en términos de una multiplicidad de moviidades en prácticas de investigación encarnadas [y localmente situadas]. En este sentido, el caminar debe incluir los movimientos asistidos [sillas de ruedas, andadores, ecolocación, bastones, coches, bicicletas, y, y, y], así como movimientos, inconscientes y no intencionados, como el vagabundeo (Ingold, 2012).

entendemos por realidad, pero que nos son causadas por instancias exteriores. Lo que acontece son procesos de transformación en la materialidad. (p. 96)

Caminé en relación a lugares, espacios-tiempos y geografías en [y más allá] de la universidad. Para Braidotti (2020), esto “significa que estoy encarnada e integrada, que materialmente, tengo la capacidad de afectar y de que me afecten” (p. 12). Es que en el caminar emergían esas cosas que poseen “una capacidad innata para sostener nuestra existencia corporal y espiritual, para comunicarse, interactuar y ‘devenir’ en-nosotros inscribiendo una sintaxis ambigua en nuestras mentes y en nuestros cuerpos” (Schulz, 2017, p. 134). El sentido de “devenir-con, no devenir, es el nombre del juego; devenir-con es la manera en que los seres asociados se vuelven capaces” (Haraway, 2019a, p. 35). Una multiplicidad de elementos heterogéneos que con-figuran la trama relacional [sociomaterial] los espacios, los cuerpos, las normas, las cosas, y, y, y nada preexiste a sus configuraciones entrelazadas. Comencé a caminar-con, como un nómade [varón-docente-investigador] enredado a la trama universidad y, por tanto, de la mano a unas trayectorias de materiales particulares, orgánicos e inorgánicos, proyectados en el devenir contiguo (Ingold, 2012). Taylor (2020), plantea:

[...] devenir en sintonía *con*; por caminar lentamente para poder sentir la apertura del cuerpo y la inmersión afectiva en los paisajes del lugar; por caminar como conocimiento en-caminando con la mente-cuerpo en lugar de un conocimiento a distancia basado en la lógica cognitiva de una división cartesiana mente/cuerpo. (p. 5)

En retrospectiva, el caminar nos permite comenzar a experimentar algo de una manera [y no de otra]; una experiencia<sup>152</sup>. Algo que, incluso ahora, no se podría generalizar y es difícil de describir. Sin duda, ahora tampoco sabría cómo aprender a hacer un mejor uso de este privilegio menor (Schulz, 2017). Se trata de un tipo de vitalidad que no puede reducirse a la idea de una proyección sentimental de un cuerpo individual, ni mucho menos a las representaciones sociales que en ellas se puedan fijar (Cajigas-Rotundo, 2019). Por lo mismo, no hay lugar a “explicaciones de decisiones racionales de un individuo aislado” (DeLanda, 2021, p. 12), esa característica distintiva del individualismo masculino y metodológico (Kreps, 2021). Sólo me atrevería a señalar que, caminar parece situar el efecto práctico de una subjetividad nómade que deviene-con desde un *sentido de correspondencia*. Aquí, el movimiento de la propia percepción [y acción] con los movimientos de los demás [humanos, no-humanos y más-que-humanos], “se acoplan como las líneas melódicas en el contrapunto musical. Un acoplamiento de movimientos que, a medida que avanzan, responden continuamente entre sí” (Ingold, 2014, p. 389). Una “lógica a partir de la cual se entiende el desarrollo de las acciones, el

---

<sup>152</sup> Aquí, la experiencia es un complejo entrelazamiento entre lo que es y lo que ha devenido [o está deviniendo]. Una apertura contra-metodológica, para “reconocer las intersecciones enredadas entre el qué, el quién, el cómo y el porqué de una investigación” (Kuntz, 2015, p. 17 citado en Nordstrom, 2017, p. 1) que ya no se [re]configura, sino que si sigue su propio flujo; una investigación habitada por devenires (Díaz, 2015).

agenciamiento de los acontecimientos” (Soto, 2020, p. 118). Por lo mismo, ya no tenía sentido insistir en la aplicación pasiva de las habilidades técnicas [métodos] que preestablece la ciencia real (Braidotti, 2020). Es que afectados podemos comenzar a caminar; seguir afectándonos para que se desaceleren [y descentren] nuestros hábitos. Pues corresponder no es “un esfuerzo por conseguir una correspondencia exacta o un simulacro de lo que encontramos en los acontecimientos que ocurren a nuestro alrededor. No tiene nada que ver con la representación o la descripción” (Ingold, 2014, p. 389). Se trata más bien, de relacionalidad, de “modos de existencia, intra-acción, actante, agente, espacio heterotópico, prácticas materiales o sociomateriales, ontologías procesos, redes, entre otras” (Soto, 2022, p. 96) para responder [y comprometernos] con los acontecimientos [y el enredo] con-viviendo atentamente con los demás, probablemente así, podamos encontrarnos con una “ciencia menor que se centra en los flujos de devenir” (Braidotti, 2020, p. 117).

Taylor (2020) nos invita a caminar como indisciplina feminista metodológica, un caminar como teoría-praxis, una materialización transdisciplinaria para atender las materialidades enmarañadas, afectivas y políticas que van más allá de los relatos psicologistas e individuales, impugnando así, las suposiciones patriarcales, colonialistas y masculinistas. Comparto con Springgay y Truman (2018) que “caminar nunca es neutral”, que es apremiante dejar de “celebrar al hombre blanco *flâneur*, que pasea tranquilamente por la ciudad, como la quintaesencia de lo que significa caminar” (p. 14). No obstante, los planteamientos de Taylor, Springgay y Truman no dejan de interpelarme como varón-docente-investigador. Una incomodidad productiva donde, además de [re]conocer los privilegios de caminar seguro (De Simone, 2018), nos obliga a [re]pensar nuestros hábitos, no tan sólo respecto a la indagación, sino también las ineludibles consecuencias del “individualismo masculino”<sup>153</sup> (Kreps, 2021). Es que, en esta trayectoria, han sido los flujos afectivos [la capacidad de reconocermelo afectado] los que han posibilitado un movimiento de [re]colocación para cambiar y [trans]formar-nos,

---

<sup>153</sup> De hecho, cuando me han dicho *eres feminista*, una sensación de incomodidad silente no deja de [con]moverme. Para Ahmed (2015) “el movimiento puede afectar a los otros de manera diferente [...], las emociones pueden implicar [con]moverse” (p. 36). Por lo mismo, considero que esta incomodidad es necesaria a la hora de desestabilizar y perturbar nuestras identidades [masculinas] para crear solidaridad y respeto a las diferencias (Pease, 2014). Para Fernández (2018), respecto a los varones [activistas] que se definen feministas, resulta controversial analizar la *aprehensión* del pensamiento feminista, justamente, al atender “cuáles de sus creencias son inconscientes, cuáles son inauténticas [creer que se cree] y cuáles auténticas [las que conducen a sus prácticas]” (p. 107). Más aún, si consideramos los efectos [y afectos] de historias de vida dentro de sociedades occidentales patriarcales, racistas, clasistas, heterosexistas, capacitistas, y, y, y Como señala Pease (2014), “desestabilizar los privilegios es difícil porque son los privilegiados los que hacen las reglas y construyen las normas que rigen nuestras acciones. Sería utópico sugerir que las estructuras del privilegio masculino pueden ser desmanteladas únicamente con acciones desde dentro” (p. 30). Considerando la fuerza de éstos ordenamientos normativos, parece necesario [re]orientar nuestras subjetividades [masculinas] a una [micro]política situada de las experiencias cotidianas y, así, no dejar de problematizar nuestras posiciones de sujeto [fijas, centradas y dominantes]. Una [re]colocación para alejarnos de los esencialismos/determinismos y caminar [con cuidado y humildad] a comprensiones más solidarias y ecológicas (Pulé y Hultman, 2021).

reconociendo con ello, la apertura a una serie de direcciones potenciales, inciertas, pero, sobre todo, discontinuas.

Como lo he señalado en otros hilos, [re]conozco la afectación de los feminismos [teorías, prácticas, métodos, activismos, artivismos, militancias, compromisos, amigas, compañeras, estudiantes movilizadas y, y, y]. Si bien es cierto que los hombres nos situamos de forma diferencial en relación con el dividendo patriarcal, tampoco podemos desconocer los beneficios de los privilegios patriarcales, independientemente, de nuestras ubicaciones específicas dentro del orden de género (Pease, 2014). De hecho, tampoco podemos suponer que caminar es inherentemente una práctica igualitaria, sobre todo, si atendemos la diversidad de movilidades. Por lo mismo, considero importante señalar que ésta apertura contra-metodológica [caminar-con] no es análoga al caminar [*walking*] que ofrecen las autoras. Si bien existen proximidades [y distanciamientos] que nos permiten pensar y crear puentes, cada caminar [incluido el *wayfaring* de Ingold (2012)] están localmente situados en distintas tramas sociomateriales, pero también son parte indisociable de trayectorias [de vida] afectivas, particulares e irreproducibles<sup>154</sup>.

A diferencia del *walking* y *wayfaring*, el caminar-con es un movimiento en el que se cruzan y multiplican las sensibilidades para destacar “la experiencia sensorial de la inminente prearticulación del pensamiento” (Manning, 2008, p. 3). De ahí la importancia de situar “la percepción [sensorial] desde la recepción [ontológica] o prehensión” (Weber, 2006, p. 128). Aludir a al concepto prehensión<sup>155</sup>, posibilita señalar que “el conocimiento

---

<sup>154</sup> En esta trayectoria [indagatoria] he intentado avanzar por un *camino* de compromisos decoloniales y *profeministas* (Pease, 2014). Como señala Ingold (2012), el “impulso de la vida es seguir avanzando [...] siempre hay tensión entre las esperanzas y los sueños para el futuro y las constricciones materiales del presente” (p. 33). Ciertamente, el espacio-tiempo de las movilizaciones estudiantiles [feministas], también es un espacio-tiempo vivido, un camino de incertezas, incomodidades, inquietudes, dudas, afectos y, y, y. En este camino [interrumpido y discontinuo] se fueron abriendo rutas a muchos futuros potenciales. Aun así, entre cuestas y declives, tomar distancia del individualismo metodológico [y masculino] es también una elección [consciente] (Kreps, 2021), sobre todo, a la hora de ir tomando ciertas decisiones para seguir avanzando. De esto trata “caminar, siempre preguntando y siempre apuntando la vida más allá de la violencia y de la matriz del poder patriarcal-capitalista-moderno/colonial” (Walsh, 2017, p. 13). Aun así, caminar por los múltiples senderos y calles de un campus extendido alrededor de 1.425.900 m<sup>2</sup> no deja de ser extenuante.

<sup>155</sup> El filósofo inglés Alfred Whitehead introduce el concepto de *prehensión* en su obra *Process and Reality* (1956) “para describir un tipo de relación en la cual una entidad u ocasión cualquiera se compone de su medio, es decir, de otras entidades u ocasiones” (Castillo, Winker y Berroeta, 2019, p. 22). Las prehensiones explican el carácter absolutamente relacional de la existencia, describiendo así, el pasaje por el que todas las entidades están relacionadas. Por tanto, “las cosas existen por su relevancia para otras cosas, y cuando las cosas entran en contacto con otras cosas, las cosas sienten y se reconfiguran en el proceso de prehensión” (Lara, 2015, p. 31). Éste concepto también se despliega en la teorización de Deleuze (1989) respecto al acontecimiento, según él, “cualquier cosa prehende sus antecedentes y sus concomitantes y, por contigüidad, prehende un mundo. El ojo es una prehensión de la luz. Los vivientes prehendén el agua, la tierra, el carbono y las sales. La pirámide, en tal momento, prehende los soldados de Bonaparte” (p. 103). Esta conceptualización [occidental] “prefigura las mezclas [a]modernas de humano y no-humano que encontramos teorizadas a través de conceptos como *híbridos*, *cyborgs* y *coagentes*” (Michael, 2002, p. 368). La *prehensión* es una noción también conexa a la filosofía de los afectos del filósofo neerlandés Baruch Spinoza por la cual una entidad sintiente es afectada, lo que implica ser [reconocerse] afectado por algo (Lara, 2015). Pensar-con la noción de prehensión, dentro de esta apertura contra-metodológica, posibilita ir más allá de la expresión social del plano relacional, en tanto, la prehensión alude a la co-composición de algo cuando una entidad prehende a otra. Esto permite privilegiar “la relacionabilidad que sostiene nuevas acciones o cualidades, sin considerar una prescripción

que proviene del pasado y que es ‘conocido’ por nosotros, no está disponible para la conciencia o la articulación. La prehensión se lleva a cabo a través de ‘prácticas afectivas’ encarnadas” (Renold y Ivinson, 2019, p. 2). De este modo, se expone una relacionalidad “según la cual las entidades, independientemente de su naturaleza, incorporan para sí mismas aspectos de los elementos con los que entablan relación” (Castillo, Winker y Berroeta, 2019, p. 22). En los términos de Haraway (2019a), podemos imaginar que caminar-con “es práctica y proceso, es devenir-con de manera recíproca en relevos sorprendentes” (p. 22). Una figuración de continuidad en que los “devenires no se mueven por una dura y prefabricada superficie, como lo hacen los actores en un escenario o las piezas de un juego en el tablero” (Ingold, 2012, p.46). Para Renold y Ivinson (2019):

El movimiento nos permite estar cerca de los procesos, antes de que el pensamiento se fije en palabras y hábitos. Al sintonizar con la forma en que las prácticas profundas del pasado afloran en el más allá de lo hablado, vislumbramos *proto* posibilidades a través de cuerpos, movimientos y procesos [...]. (p. 3)

Por lo mismo, no deja de ser importante procurar que el relato de la experiencia no nos separe de las ecologías del encuentro (Manning, 2015). Una complejidad que puede extenderse, aún más, si atendemos el [re]nombramiento de nuestra experiencia encarnada, afectiva y situada, sobre todo, a la hora de responder a las exigencias que nos movilizan a pensar la investigación más allá de la producción de evidencias. Una tensión en la que también influyen las directrices estructurantes de la escritura académica que se desarrolla sobre la aprehensión que hacemos de etiquetas, clasificaciones, taxonomías y determinismos. Aun así, el uso de múltiples fuentes de aprehensión, experiencia, evaluación y análisis del conocimiento que, a menudo se dan por sentada, “dan lugar a la generación de momentos de conocimiento que nos apartan de la posición de carencia” (Bayley, 2018, p. 82). Es que, como observadores, asumimos que estamos en posesión del conocimiento como un acto de apoderamiento y no de carencia (Michael, 2002). Así, y en todo momento, estamos aprehendiendo los datos que obtenemos de un observable al que accedemos desde nuestros esquemas interpretativos sostenidos sobre medidas y conceptualizaciones previas. Sin embargo, Guattari (1996) añade más complejidad al postular que:

[...] la aprehensión de un hecho psíquico es inseparable del agenciamiento de enunciación que le hace tomar cuerpo, como hecho y como proceso expresivo. Una especie de relación de incertidumbre se establece entre la aprehensión del

---

respecto a qué orientación debe seguir” (Castillo, Winker y Berroeta, 2019, p. 23). Esto nos permite pensar “lo humano como algo relacional/histórico, enredado en intercambios creativos y productivos con fuerzas no-humanas [igualmente únicas] o más-que-humanas, materialidades y otras especies” (Schultz, 2017, p. 132), [re]conociendo así, la materialidad encarnada, la co-constitución y la correspondencia de afecciones [mutuas] de cuerpos heterogéneos en distintos ensamblajes. Aquí, la [discreta] trama universidad.

objeto y la aprehensión del sujeto, que impone, para articularlos y que no pueda evitarse [...]. (p. 24)

En la aprehensión y condensación de las singularidades y en la composición de los acontecimientos y los cuerpos; “toda conciencia es umbral” (Deleuze, 1989, p. 115). Esto no señala que nuestro despliegue perceptual sea neutral, sobre todo, si atendemos las consecuencias de “los modos de pensamiento, los paradigmas científicos, las prácticas productivas y el comportamiento social que degradan la vida[...] esos dispositivos de poder arraigados en la racionalidad hegemónica de la modernidad” (Leff, 2015, p. 64 en Schulz, 2017, p.129). Por extensión, el argumento de la mentalidad colonial/imperial de objetivación, a saber, esa reificación del “sujeto cognitivo [individual o colectivo] cuya narrativa privilegia la cuestión de lo decible, y por tanto de lo conocible” (Jackson, 2018, p. 112). Para Deleuze (1989):

Lo propio de la percepción es pulverizar el mundo, pero también espiritualizar el polvo. El problema consiste en saber cómo se pasa de las pequeñas percepciones a las percepciones conscientes, de las percepciones moleculares a las percepciones molares. ¿Por un proceso de totalización, como cuando capto un todo cuyas partes me son insensibles? Así aprehendo el ruido del mar, o del pueblo reunido, pero no el murmullo de cada ola o de cada persona que sin embargo los componen. (p. 114)

En este sentido, las prehensiones, esos eventos de la percepción que “sacan lo que se convierten en ocasiones reales del extenso continuo de la experiencia” (Renold y Ivinson, 2019, p. 3), dan cuenta de que, señalar que hemos experimentado algo y saber que lo hemos experimentado, no son lo mismo. Deleuze (1989) señala que “los acontecimientos son flujos”, aquí, las prehensiones son siempre actuales, “los objetos eternos son puras Posibilidades que se realizan en los flujos, pero también puras Virtualidades que se actualizan en las prehensiones. Por eso una prehensión no capta otras prehensiones sin aprehender” (p. 104).

Respondiendo a la pregunta de Garcés (2014) respecto a ¿cómo romper el cerco de lo posible que satura el espacio de nuestra acción y de nuestros imaginarios? Pensar con la prehensión [en el caminar-con] posibilita evocar una alternativa “cosmoestética, en el que el análisis de lo que percibimos [y sentimos] en el mundo podría servir de base para un análisis especulativo” (Piatti, 2019, p. 244). En los términos de Deleuze (1989), nuestra “intención subjetiva asegura el paso de un dato a otro en una prehensión, o de una prehensión a otra en un devenir, y sitúa el pasado en un presente preñado de futuro” (p. 104). Así, al situar la convergencia prehensiva es posible atender los umbrales; esos espacios intermedios entre la exterioridad y la interioridad; esa frontera porosa que nos permite estar con/en relación. Un umbral que se extiende al espacio-tiempo como una cuestión de proceso, de flujo y de conocer-en-ser-con holísticamente en el mundo (Higgins, 2016). Por tanto, comparto con Garcés (2015), que “este pensamiento a-categorial supone una revolución por la que también los conceptos de ser y de sujeto pierden su centralidad y su carácter fundamental y se ‘inundan’ de diferencias” (p. 224).

Como tal, en lugar de quedarnos en la comodidad de las metáforas que privilegian la comprensión como algo “incorporal: una captación con el intelecto” (Michael, 2002, p. 366) y, sin pretender una visión totalizadora [y esencializadora] de la ontología que pretenda zanjar la cuestión de lo que define el ser [y sus relaciones] de forma autoritaria, la prehensión posibilitaría [re]pensar nuestra condición humana “internamente diferenciada que, al mismo tiempo, se basa en la constitución mutua de lo humano y lo más-que-humano” (Schulz, 2017, p. 132). Al respecto, no deja de ser ilustrativo el relato que ofrece Deleuze (1989):

Esta noche hay concierto. Ese es el acontecimiento. Unas vibraciones sonoras se extienden, unos movimientos periódicos recorren la extensión con sus armónicos o submúltiplos. Los sonidos tienen propiedades internas, altura, intensidad, timbre. Las fuentes sonoras, instrumentales o vocales, no se contentan con emitirlos: cada una percibe los suyos, y percibe los otros al percibir los suyos. Son percepciones activas que se interexpresan, o bien prehensiones que se prehenden las unas y las otras [...]. (p. 106)

Privilegiando el plano de las relaciones, la prehensión señala cómo entidades tanto humanas como no-humanas se co-componen recíprocamente, una conexión específica según la cual diferentes entidades “quedan subordinadas a una relación en la cual ambas adquieren elementos de la otra, sin por ello modificar lo que son” (Castillo, Winker y Berroeta, 2019, p. 22). Así, los movimientos concomitantes [en el caminar-con] son sentir, tensión y complejidad, por lo mismo, potencialmente fuentes de energía transformadora que crean posibilidades (Manning, 2016).

En esta filosofía de la percepción no-individualista (Renold y Ivinson, 2019), el prehendiente y el prehendido, co-constituyen una multiplicidad de entidades heterogéneas (Michael, 2002). En esta línea, Deleuze (1989) señala que “lo prehendido, es a su vez una prehensión preexistente o coexistente, de modo que toda prehensión es prehensión de prehensión, y el acontecimiento, ‘nexo de prehensiones’” (p. 104). En este sentido, “las prehensiones del despliegue de la experiencia impulsa la toma de forma de un acontecimiento. Con su despliegue en un evento viene la expresión de la vida en formación” [el devenir] (Renold y Ivinson 2019, p. 3). De ahí que, en el caminar-con, el movimiento no busque conectar puntos o territorios predeterminados, sino más bien, se abre a las relaciones ya no entre individuos, sino entre singularidades, es decir, entre elementos sueltos y no jerárquicos que componen de maneras diversas los ensamblajes que somos [y de los que somos parte] (Garcés, 2015). Un movimiento de con-formación contingente, por el cual, siempre estaríamos en “un estado constante de génesis, siempre creando, siempre deviniendo” (Nordstrom, 2017, p. 2). Como señala Soto (2022) se trata de “un movimiento orgánico en el que se estructuran modos de existencia diversos”.

Para Manning (2016), los “acontecimientos pasados pueden ser tomados o prehendidos para formar una nueva ocasión de experiencia” (p. 36). Aquí, son los devenires humanos y no-humanos los que se mueven en el espacio-tiempo y se encuentran uno al otro, sus sendas se entrelazan para con-formar una inmensa trama que está

continuamente en evolución (Ingold, 2012). Una línea de fuga que desborda la estructura normalizada de la metodología y posibilita situar las experiencias que emergen a través del devenir mutuo, un devenir-con en la correspondencia, en la relacionalidad, en los encuentros y en los flujos de la vida (Haraway, 2019a; Ingold, 2021). Un devenir que es, en sí mismo, una fuga ontológica del movimiento en el que la inmovilidad es sólo otro tipo movimiento (Massumi, 2002). Se trata de “poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy otro deviniendo y siendo, y para reconocer en ello la esperanza pequeña que no solo grita, sino también afirma y *camina vida*” (Walsh, 2017, p. 32). Por lo mismo, el caminar-con no es una metáfora que pueda “ser explicada o [re]incorporada dentro de un de algún esquema que nos deje cómodos en nuestro modo de habitar el mundo” (Savransky y Tironi, 2021, p. 19). Aun así, posibilita una revalorización de la experiencia al distanciarse de la mediación de los conceptos [sentido dialéctico], de los sujetos [sentido crítico] y del lenguaje [sentido lingüístico] (Paitti, 2019), a partir del descentramiento de lo humano con la consideración de lo no-humano y lo más-que-humano. Sin embargo, es preciso no olvidar que, en las formas indígenas de conocer, no se recurre al sujeto, sino que siempre se privilegia la relacionalidad. Como planta Higgins (2016):

[...] una explicación epistemológica, ontológica y ética de las ecologías de relaciones en las que nos encontramos y por las que nos constituimos, que se extiende más allá del presente inmediato para incluir a las generaciones pasadas y a las que aún están por venir. (p. 191)

El desafío de caminar-con es propiciar una sensibilidad descolonizadora que se abra a formas alternativas [y colectivas] de conocer (Higgins, 2016) y, quizás así, “levantar otras poéticas y políticas que no sean representaciones que se han adherido hasta capturar nuestro mundo” (Soto, 2022, p. 57). Por lo mismo, un imperativo ético para no olvidar el cuestionamiento a la “colonialidad de la racionalidad; la colonialidad del saber y del ser, la colonialidad de las subjetividades” (Carballo y Mignolo, 2014, p. 133). Es que para que caminar-con no quede en el plano de la metáfora decolonial que “mata la posibilidad misma de la descolonización” (Tuck y Wayne, 2012, p. 3), es importante identificar la lógica de la colonialidad en cada una de las relaciones; la violencia de la representación, la jerarquía de la trascendencia y la autoridad de la verdad. En este sentido y en el horizonte decolonial, camina-con arrastra el problema de la “pretensión de universalidad, de objetividad sin paréntesis”, pero también abre “un horizonte pluri-versal [...]. Un mundo construido en la co-existencia” (Mignolo, 2018, p. 71), a saber, una forma de comprometerse con alternativas pluralistas de conocer-en-ser-con como “una forma de presenciar las relaciones ya existentes y fomentar la posibilidad de otras nuevas” (Higgins, 2016, p. 192). Como señala Viveiros de Castro (2013), nos acomoda asumir que conocer es “des-subjetivar tanto como sea posible. Uno conoce bien algo cuando es capaz de verlo desde fuera, como un ‘objeto’” (p. 25). Así, caminar-con como posibilidad otra e imaginación decolonial, intenta transparentar los límites fluidos y disputados entre humanos y no-humanos desde una posición intermedia; una ontología de oscilación no



binaria, a saber, un movimiento constante dentro de la contradicción en lugar de las oposiciones dicotómicas (Schulz, 2017). Es aquí, donde la escritura sigue quedando corta, inclusive, desafía cualquier pretensión genérica. Por lo mismo, caminar-con [re]sitúa las posibilidades de conocimiento que parecen estar fuera de los confines del lenguaje, por tanto, asume que lo que significa conocer no puede estar contenido en las experiencias lingüísticas<sup>156</sup> (Sweet, Nurminen y Koro- Ljungberg, 2020). Caminar-con es un movimiento encarnado que sitúa el ritmo, la expresión sensorial del cuerpo, la respiración, las pausas, la quietud, la lentitud, y, y, y (Springgay y Truman, 2018) al privilegiar las relaciones y no a la ilusión de objetualidades preexistentes, alimentando así, “esa cualidad sensual de lo vivo que eriza nuestro sentir pensar, nos dispone a componer-con otras y otros nuevos mundos” (Yedaide, 2018, p. 50).

Caminar-con, una apertura al caminar de la metodología, por lo mismo, “una apuesta por la creación, la inmanencia y el acontecimiento” (Garcés, 2015, p. 226) que entrelazan los “devenires mientras se mueven a través o, a lo largo, en un tipo de respuesta mutua [también afectiva] que podría llamarse correspondencia” (Ingold, 2012, p. 47). Aquí, la teoría ya no puede ser trascendente, sino inmanente (Braidotti, 2020); una perturbación de los hábitos que se acomodan en las directrices de la investigación cualitativa convencional [humanista/colonial], pero sin dejar de reconocer cómo estos ordenamientos también se expresan como líneas normativas que proscriben y prohíben la movilidad. Es que como bien señala Nordstrom (2017), “la ciencia nómada y la ciencia real no pueden separarse. Más bien, la ciencia, o las convenciones de investigación, se definen entre los movimientos complementarios de una ciencia nómada desterritorializadora y una ciencia real reterritorializadora” (p. 6).

De lo anterior, caminar-con es un movimiento indagatorio que “no tiene tanto que ver con separar saberes, sino con permitir que diferentes saberes entren en [con]tacto” (Soto, 2022, p. 96), por lo mismo, es difícil de hacer porque no es un método prescrito a seguir (St. Pierre, 2019) y, como apertura contra-metodológica [emergente], se ha ido sosteniendo en la “transversalidad y heterogeneidad: la multiplicidad y la complejidad” (Braidotti, 2020, p. 26), pero, ciertamente, sin dejar de situar esa “línea de variación continua que no borra la historia [y efectos] de la metodología” (Nordstrom, 2017, p. 7). Así, el caminar-con, no olvida el sentido originario de la metodología [*met* -con] intentando pensar más allá de la “sucesión de pasos” o “la dirección del camino” (Marradi, 2002, p. 108) para enfatizar en la experimentación e improvisación que libera el pensamiento (Henderson, 2018). Una apertura al movimiento que, aunque no puede escapar de la restricción [de los ordenamientos normativos] (Massumi, 2015), tiene el potencial de revelar y desenterrar cartografías alternativas, flujos espaciales y vínculos incómodos que resisten, transgreden o contra-restan la creencia de que unos métodos

---

<sup>156</sup> Aun así, como señala Soto (2022), tampoco debemos olvidar que “los sentidos corporales y afectivos que tienen la palabra y la escritura, no son solo lingüísticos, pues los sentidos de esas formas visuales se mueven según un ritmo y una respiración” (p. 48).

particulares y [pre]formados pueden garantizar la validez de una investigación al factorizar las vicisitudes del enredo del observador con el mundo (Weaver y Snaza, 2016). Caminar-con es pensar fuera de lo normativizado, estructurado y esperable. Se trata de exponerse a las incertezas que, a la vez, implican un riesgo y una oportunidad de transmutación continua. Abrazando el no-saber<sup>157</sup>, como apertura para confiar en aquello que está más allá de lo visible y atender el potencial de los afectos [esa capacidad de afectar y ser afectado], permitiendo así, perturbar la comodidad de nuestros hábitos y las restricciones sobre la vitalidad de la cotidianidad. Puede que así se revelen [o no] lugares que nunca habríamos pensado atender, mirar, investigar y escribir, a saber, enredados a las tramas, relaciones y compromisos de las que somos parte. Es experimentar, tomar riesgos, en situaciones que uno no ha elegido y que escapan de todo pronóstico, es seguir con el problema (Haraway 2019a) y no dejar de cuestionar nuestras respuestas. Comparto con Savransky y Tironi (2021) que:

No se trata de aplicar teorías sino de intentar responder conceptualmente a las preguntas que el mundo y sus diversas situaciones suscitan, y de hacerlo pensando en las posibles consecuencias, las posibles transformaciones que cada respuesta conceptual es susceptible de generar. (p. 9)

Este movimiento metodológico, ha supuesto “afrontar el sentido de lo inmanente, lo que deviene más allá de lo previsto” (Hernández-Hernández, et. al, 2020, p. 18), a la vez, que ha posibilitado una tensión constante con los ordenamientos del pensamiento positivista, humanista, liberal y colonial al “no ajustarse a las nociones de un tiempo lineal y apresurado” (Higgins y Kim, 2018, p. 120). Una [re]orientación que sustituye al sujeto conocedor, consciente, unificado, estático, delimitado e incorpóreo por un sujeto enredado, ensamblado, descentrado, nómada, múltiple, incompleto, en movimiento y vagabundo (Ingold, 2012) que deviene singular en la pluralidad (Guattari y Rolnik, 2005).

Pensar-con [y entre], es el movimiento, la oscilación [del pensamiento] incompleto que se hace materia y vibra en el encuentro, la relación y la correspondencia. Implica mantener el flujo de lo viviente, un devenir-con “el vector de novedad, el vector de provocación, de transformación teórica, de transformación metodológica” (Savransky y Tironi, 2021, p. 11) que no puede detenerse, más aún, si nos “sabemos en movimiento,

---

<sup>157</sup> Como señala Soto (2022), “para que se produzca una experiencia es necesario establecer desplazamientos, tránsitos, ruidos, interferencias, operadores de resistencia en los movimientos que definen nuestro carácter, en donde actuar significa arriesgarse a no saber lo que se está haciendo” (p. 141). Por lo mismo, “el sentido es importante por su potencial para desencadenar la acción ante lo desconocido. Para lograrlo, debemos ser capaces de reactualizar el acontecimiento que nos acontece” (MacLure, 2013, p. 662). Así, el sentido está en situar los eventos de investigación y las fuerzas que nos mueven a pensar de manera diferente (Nordstrom, 2017). Así, he tratado de dar cuenta de cómo la metodología se ha ido [auto]transgrediendo [es decir, se contiene, limita y a la vez se excede]. Esto ha implicado “señalar los movimientos no previstos, así como hacer visible las sorpresas, los desvíos y, de manera especial, los lugares de no-saber que surgen en una investigación que se mueve como un rizoma” (Hernández-Hernández, et. al, 2020, p. 14). Un lugar productivo que permite revelar los hilos conceptuales indecibles que cuelgan; un lugar al que pueda agarrarse un [des]cosedor de las normas y valores instituidos. Una [re]apertura del tejido metodológico [¿bricoleur?], para tirar de sus hilos en direcciones no previstas (Higgins, et. al, 2017), una cuestión generativa en su lentitud y devenir (Kong, 2019).

como aprendices nómadas” (Hernández-Hernández, et. al, 2020, p. 24). Así, es como intento seguir caminando-con y pensando-con una posibilidad otra [¿una autoetnografía post?], intentando “reconocerla, lucharla, caminarla y multiplicarla desde abajo” (Walsh, 2017, p. 31).

## Por una [auto]etnografía post

¿Qué es [y hace] una autoetnografía post? Una pregunta de apertura, más bien, una línea de fuga, por lo mismo, una interrogante que deviene en posibilidad, experimentación e improvisación. Aquí, el sentido del “por”, alude al compromiso por mantener el movimiento para no dejar de incomodarnos y, [re]adquirir así, el potencial para ofrecer [y compartir] algo diferente, quizás hacia un mundo diferente (St. Pierre, 2017). A la vez, una invitación a permitir[nos] la incertidumbre, la humildad y el no-saber en la discontinuidad (Hernández-Hernández, 2019b). Como señala MacLure (2013), en este proceso de escritura hay:

[...] algo aún no articulado parece despegar y tomar el control, efectuando una especie de salto cuántico que lleva al escritor a un lugar imprevisible. En esas ocasiones, la agencia se siente distribuida e indecible, como si hubiéramos elegido algo que nos ha elegido a nosotros. (p. 660)

Así, abrazando el compromiso *por una autoetnografía post*, es importante que no olvidemos todo el precedente que emana de las prácticas etnográficas performativas, la investigación narrativa, la escritura como investigación, entre otras trayectorias, que nos han permitido pensar la escritura de otra manera, incomodando así, nuestros hábitos [académicos] normados. Sin pretender hacer una arqueología de la escritura [en y para ésta investigación], iré movilizando una escritura otra “que acompaña a un pensamiento inestable, indefinido, inquieto, que va y vuelve y que no para” (Omar, 2020, p. 54), a saber, una escritura del *yo*, del nosotros y del enredo a la trama universidad. Pero, también una forma de situar y [re]pensar las oportunidades y responsabilidades ontoepistemológicas, éticas y [micro]políticas que pueden ofrecernos los **archivos** anachronos, los mapeos y las conexiones como una escritura de [con]tacto desde los movimientos que discurren y perturban la [auto] y etnografía.

Sabemos que la etnografía es una forma de hacer investigación que busca explorar y representar<sup>158</sup> cómo las personas crean, experimentan y entienden su cotidianidad, asimismo, cómo se expresan en diversos entornos<sup>159</sup> y a través de escalas espacio-

---

<sup>158</sup> La *etnografía* insiste en describir [e interpretar] el modo en que las personas constituyen sus mundos que utilizan sistemas de significado *emic* [internos], en lugar de categorías *etic* [impuestas por el investigador].

<sup>159</sup> Aquí es importante mencionar la inclusión de la *netnografía*, la etnografía virtual y otras derivas de la etnografía digital que han movilizado cuestionamientos a los conceptos que, tradicionalmente, han definido las unidades de análisis de la *etnografía*. Como señala Pink, et.al (2019), esto “va más allá de simplemente traducir los conceptos y métodos tradicionales a entornos de investigación digitales, y para ello es importante

temporales relacionamente fluidas. Por ello, los etnógrafos suelen pasar largos periodos de tiempo en determinados lugares, creando puentes de confianza con las personas y comunidades. A menudo, descritos como *bricoleurs*, los etnógrafos recurren a múltiples métodos y técnicas, incluso, extendiendo las formas de colaboración para con los participantes (Denzin, 2014).

El etnógrafo [como interprete]<sup>160</sup> “establece los múltiples significados de un evento, objeto, experiencia o texto. La interpretación es transformadora. Ilumina y arroja luz sobre la experiencia” (Denzin, 2014, p. 574), por tanto, el etnógrafo debe responsabilizarse de sus prácticas al entender que la producción de conocimientos nunca se realiza de forma aislada. Aquí, es insoslayable atender nuestras posiciones, perspectivas y experiencias y, cómo éstas, pueden influir [potencialmente] en la investigación. Por lo mismo, los etnógrafos no pueden desatender las formas en que su trabajo [y hábitos] puedan afectar a las personas involucradas en el estudio. En este sentido, es muy importante considerar cómo se sitúan, negocian, describen, analizan y representan los conocimientos, pero sin dar por sentadas las difíciles cuestiones respecto a la voz, la autoridad, expectativas, creencias y las relaciones de saber-poder. Cuestión que debemos tener en cuenta si no queremos dar espacio a las continuidades coloniales en nuestra producción de conocimiento (Jackson, 2018).

Tradicionalmente, la etnografía va de la mano al trabajo de campo<sup>161</sup>, un saber-hacer [y estar] comprometido, activo y atento, donde la observación [no necesariamente participante] iría de la mano de un complejo trabajo reflexivo desplegado en las notas de campo y los documentos [y objetos] del campo (Denzin, 2014). Aquí, es donde predomina

---

analizar los diálogos teórico-etnográficos de la práctica de la etnografía digital que afectan a las ‘viejas’ ideas” (p. 18).

<sup>160</sup> Denzin (2014) señala que el escritor, como intérprete, puede pasar de la etnografía textual a la *etnografía performativa*. Aquí, la escritura performativa puede devenir en un *texto dramático*, un *poema* o una *obra de teatro*. También situar un *etnodrama* en forma de monólogo o diálogo; una *autoetnografía performativa*; una co-performance colaborativa de escritura, pero también una etnografía que recurre a textos históricos y las voces del pasado para contar historias. Esta versión de la performance textual [y escritural] se construye a partir de una serie de citas, documentos y extractos [textuales] que operan juntos, produciendo así, “una narrativa descentrada, un texto de varias voces con voces y parlantes que hablan de un lado a otro, un formato que permite exponer las grietas y contradicciones de la historia” (p.573).

<sup>161</sup> Pensamos en el *trabajo de campo* como una práctica de producción de conocimientos [y también de aprendizaje] en un terreno concreto. Tradicionalmente, asociamos el trabajo de campo a la recogida de datos a través de notas de campo, registros [escritos, sonoros, visuales, etc.], la redacción, la participación, la observación y distintas acciones enmarcadas en un espacio-tiempo determinados. Así, el trabajo de campo está indisolublemente ligado a la metodología, la epistemología, la ontología y la ética. Por lo mismo, acentuamos la importancia de la reflexividad, incluso, una [micro]política de la posicionalidad para transparentar las relaciones de poder que se movilizan a través de la investigación en terreno. Sin embargo, la alusión al terreno señala los efectos [y afectos] de los proyectos coloniales y extractivistas, más aún, si seguimos asociando el trabajo de campo con la recolección, extracción, exploración, expedición, topografía, y, y, y, que revela la mirada representacionista y masculinista (Kreps, 2021) respecto a la interpretación de territorios como paisajes que se pueden gestionar, colonizar, estetizar y archivar (Gorbach y Rufer, 2016). Así, el trabajo de campo se ha imaginado como una especie de derecho adscrito a una auto y etnografía que “busca equivalencias en el mundo de lo real-racional y que, en esa obsesión por interpretarlo todo, clausura la riqueza de las experiencias, cancela el lugar para aquello que podría permanecer como diferencia irreductible” (Gorbach y Rufer, 2016, p. 15).

una escritura que busca producir descripciones gruesas<sup>162</sup> de la realidad estudiada y, de este modo, ofrecer un retrato que transparente los eventos, personas y experiencias desenvueltas en el campo. Más allá de pretender contarlo todo, las descripciones densas pueden reificar un conocimiento desde la autoridad descriptiva. Por eso Ingold (2014), insiste en que lo etnográfico ha devenido en un calificativo que ha perdido “profundidad relacional” (p. 383), sobre todo, si nos preguntamos respecto a quién tiene derecho a describir y sobre qué bases una descripción puede ser más veraz o más autorizada que otra. Esto, sin duda, también aplica para la autoetnografía, más aún, cuando se suman las críticas que señalan que ésta “no es suficientemente realista ni científica; que es demasiado estética y literaria. Sus datos no son reales. Su enfoque no es riguroso” (Gariglio y Ellis, 2018, p. 557).

Sin duda, “escribir, tanto sobre uno mismo como sobre los demás, en una narrativa más amplia va en contra de la gran mayoría de los discursos académicos” (Denshire, 2013, p.1), sin embargo, como nos recuerda Ingold (2014), la etnografía no necesariamente se excluye a la “adhesión servil a los protocolos de la metodología positivista” (p.384) y el individualismo masculinista y metodológico (Kreps, 2021). Por eso, aunque nos esforzamos en la realización de exhaustivas descripciones y nos desesperamos la obstinada “búsqueda de respuestas a las preguntas praxísticas del qué hacer y —más críticamente— del cómo hacerlo” (Walsh, 2017, p. 20), no debemos olvidar que, aunque el trabajo de campo etnográfico esté bien situado, existen procesos donde nada es estático y muy poco puede llegar a ser conocible.

La caracterización de los encuentros, el trabajo de campo, los métodos y el conocimiento [como etnográficos], además de la descripción del *yo*, nuestras experiencias y los objetos, puede resultar algo engañoso (Ingold, 2014). Más aún, si insistimos en recurrir a los comentarios hablados, las narraciones ilustradas y los relatos transcritos de nuestros informantes a la hora de escribir (Vannini, 2015). Por lo mismo, para St. Pierre (2017), las transcripciones de las entrevistas y las notas de campo no hacen más que contener el lenguaje y cerrar el significado en los datos. Obviamente, no podemos hacer a un lado las fuerzas territorializadoras de los ordenamientos normativos del discurso racional, neutro e imparcial que nos hace objetivar e instalar formulaciones universales (Sancho y Martínez, 2014), perpetuando así, el binario de recopilación y análisis de datos que estructura la práctica de investigación [y nuestros hábitos] dentro de los límites restrictivos del pensamiento instrumental y la práctica neopositivista [también neocolonialista]. Es cuestión de atender los hábitos de la escritura restringidos por los

---

<sup>162</sup> Para Geertz (2003), “la etnografía es descripción densa [gruesa]. Lo que en realidad encara el etnógrafo - salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos- es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después” (p24). Unos textos “que recurren, a menudo, a conceptos de experiencia-distancia, como la estructura de parentesco, para explicar el o los modos de vida de determinados grupos” (Denzin, 2014, p.575). Conuerdo con Ingold (2014) que “la descripción puede ser mucho más que la mera catalogación de hábitos y costumbres”, para él, la descripción etnográfica, “es más un arte que una ciencia, pero no por ello menos precisa o veraz” (p.385).

ordenamientos normativos, esa “lengua estandarizada de la academia y, por tanto, la única tipología [...] reconocible y valorable dentro de la universidad” (Garcés, 2015, p. 66). Y, aunque esta forma de escribir [desencarnada] pueda revelar patrones útiles, no hace más que ubicarnos como sujetos espectadores, ajenos y desvinculados, alineados a los intereses de una ciencia mayoritaria que encapsula fenómenos como un juego estándar (Ingold, 2014; 2018a). En los términos de Garcés (2015), la escritura como un estándar parece:

[...] dejar un afuera, todo lo que queda excluido o no es reconocido por sus parámetros de legitimidad [...] En tanto que estándar, deja fuera del ámbito de lo contable, lo visible, lo valorable y evaluable toda escritura que no se atenga a sus protocolos y a sus objetivos. (p. 67)

Cuestión que se complica, aún más, si atendemos el gesto colonial masculinista de la mirada [también etnográfica]. Unas miradas que pueden nublarse para que pensemos y vivamos [y escribamos] de cierta manera y no de otra. Como señala Chávez (2017), “hay estrategias que tenemos que honrar cuando se trata de la visibilidad para poder decolonizar la mirada” (p. 482). No obstante, parece que estamos más a gusto con las formas de explicar, de describir y representar.

Estos lineamientos estrechos y centrados en el producto [las evidencias y los datos] (Denzin y Giardina, 2016), parecen olvidar que la escritura se encarna y, aunque privilegiemos la presencia, las palabras, las notas de campo y el buen sentido de la descripción, sí continuamos insistiendo en la captura y la representación no haremos más que confortarnos con “una imagen dogmática del pensamiento” (St. Pierre, 2017, p.603). Por lo mismo, si nos atrevemos a escribir de forma diferente y creativa planteando que nuestras experiencias, memorias y descripciones construyen un material fijo y representativo (Lorimer, 2015), no hacemos más que seguir acomodados en la lógica del estándar (Garcés, 2015).

Cuando “la escritura se pone en marcha, la vida es exactamente lo que se suspende, como muchos cónyuges, parejas o familias podrán atestiguar. Recrear los acontecimientos, y la proximidad a ellos, es una habilidad que se gana a pulso” (Lorimer, 2015, p. 185). Esto da cuenta de las [im]posibilidades de la [auto]escritura cuando pretendemos “satisfacer simultáneamente las normas académicas y los estilos literarios” (Lorimer, 2015, p. 186). Por lo mismo, Ingold (2012) señala la idea de una escritura descentrada, no como algo autocontenido, sino como una línea [aquí hilos] “o aún mejor como un haz de líneas que, continuamente, desborda cualquier contorno” (p. 28). Asimismo, comparto con Gale (2016), que “nuestra responsabilidad de organización y facilitación como escritores [e investigadores] también se está reconfigurando, reconceptualizando y cuestionando, tan enérgicamente, dentro del constante devenir” (p. 244) de nuestros procesos, que resulta necesario no dejar de pensar en las consecuencias y ecos de la imagen dogmática del pensamiento instrumental [humanistas/colonialistas/positivistas] respecto a nuestros hábitos de escritura.

Pero, ¿qué pasa con la escritura cuando comenzamos a [re]conocer experiencias que desbordan todo intento descriptivo? ¿Cómo escribimos y representamos a los sujetos cuando la subjetivación ni siquiera tiene que ver con las personas? (Deleuze y Guattari, 2004). ¿Puede nuestra escritura ser independiente de la intención o el significado subjetivo? Y, extendiendo estos cuestionamientos a la [auto]etnografía, ¿vale la pena lo que estamos haciendo [como forma de indagación] o simplemente nos estamos entregando a la producción de relatos que alimentan formas de subjetivación que sirven para sostener nuestras identidades y representaciones? Aquí, no hay animo de desglosar las pautas de lo que debe ser [ni siquiera cómo hacer] [auto]etnografía, más bien, se trata de un movimiento que atiende la fragilidad, insostenibilidad y, ciertamente, la discontinuidad que “decanta más bien hacia lo informe o lo inacabado” (Deleuze, 1993). Por tanto, si toda etnografía es una autoetnografía y toda autoetnografía es una etnografía (Gariglio y Ellis, 2018), ¿valdrá la pena insistir en los límites de una y otra? Ciertamente, es difícil no sucumbir a estrechas etiquetas y caer en la retórica, muchas veces vacía, de la innovación. Aquí, no hay intención de insistir con definiciones y [re]definiciones sobre la [auto]etnografía, al contrario, es un movimiento [escritural] que busca interrumpir los hábitos normados y, abrirse así, al potencial de algo nuevo.

Intentando devenir coherentes con los encuentros [afectivos], podemos asumir el desafío enunciado por Ingold (2014) a la hora de “abandonar tanto lo etnográfico, como el trabajo de campo<sup>163</sup> etnográfico” (p. 386) y [re]atender la observación participante como “un acoplamiento íntimo, en la percepción y en la acción entre el observador y el observado” (p.387), pero, ciertamente, intentando situar “una forma de mirar y de hacer visible que no suponga una violación [y objetivización] de lo observado” (Sánchez de Serdio, 2004, p. 2). [Una cuestión inmanente manifiesta en el umbral entre la distancia-proximidad]. Este, quizás, sea el primer paso para comprometernos con una autoetnografía post, a saber, un descentramiento respecto a nuestros hábitos de indagación

---

<sup>163</sup> Esta preocupación ha dado lugar a continuos [y necesarios] debates sobre los propósitos, las expectativas y la ética subyacentes al trabajo de campo, sobretodo, cuando es apremiante subvertir la reproducción del colonialismo [de los colonos] a la hora de dismantelar las estructuras de poder coloniales que siguen dominando los espacios y las prácticas de producción de conocimiento (Tuhiwai, 2016). Al respecto, la teorización crítica del trabajo de campo, desde la fenomenología, ha propiciado un distanciamiento de la modelización, la estadística y otros abordajes [neo]positivistas. De hecho, en varios encuentros del doctorado, tuvimos la oportunidad de pensar el campo y sus resonancias al privilegio, poder, autoridad, límites, inclusión, representación y políticas situadas, tensionando así, nuestros procesos de investigación. Cuestionamientos instalados por la investigación feministas que considera el trabajo de campo como una experiencia intensamente personal y encarnada, aunque sea simultáneamente relacional, colectiva y, en algunos casos, programática. Aun así, seguimos aludiendo al campo como un lugar de trabajo específico, incluso, como un área de localización demarcada en el espacio-tiempo, sin embargo, los límites respecto a circunscribir un trabajo de campo no dejan de ser borrosos y poco definidos. Por ejemplo, los lineamientos normativos de la investigación cualitativa convencional insisten en la demarcación de las espacialidades y temporalidades del trabajo en el campo como un paso delimitado que debe incorporarse en los diseños de investigación. No obstante, los abordajes de la etnografía digital señalan que las rígidas demarcaciones espacio-temporales [real-virtual, offline-online] asociadas al trabajo de campo devienen improductivas a la hora de atender la fluidez y heterogeneidad de las localizaciones y eventos de indagación (Pink, et.al, 2019). Por otra parte, la lógica del capitalismo cognitivos y la mercantilización de la investigación parecen seguir priorizando los grandes escenarios y denostando poco interés para la vida fuera del campo (Lahire, 2002).

centrados en el sujeto del pensamiento falologocéntrico humanista/[neo]colonialista/[neo]liberal que, suscrito en una metafísica del ser, parece seguir reificando el *yo*, sobre el nosotros y las teorías sobre las prácticas.

Seguimos preocupados por la teoría, de hecho, no dejamos de recurrir a ella, leyendo y [re]leyendo mucho [aquí no ha sido la excepción]. St. Pierre (2017), aconseja “leer y releer tantas fuentes primarias y secundarias sobre la[s] teoría[s] y teórico[s] como sea posible hasta que uno devenga foucaultiano, deleuziano, derrideano” (p. 602). Y, aun así, leyendo demasiado, resulta arrogante pretender devenir como algunos de los autores [masculinos] que ella menciona, por lo demás, el devenir “no lo tiene en tanto que voluntad, sólo tiene un devenir” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 502). Comparto con Omar (2020), “que devenir nunca es imitar, copiar un modelo”, a saber, no podemos pretender convertirnos en Deleuze” (p. 55). Pero esto, no quiere decir que hagamos a un lado la teoría o rechacemos de plano “vivir con las teorías” (St. Pierre, 2017, p. 602). Pero, como nos recuerda Braidotti (2020), hay una vida más allá de las teorías, “del individualismo, el humanismo eurocéntrico y el antropocentrismo” (p. 181) y, cuando escribimos, podemos transformar el modo en que experimentamos, problematizamos y nos encontramos con las teorías, para, en el mejor de los casos, “Nunca parar de pensar. Movimiento del pensar. Nomadismo del pensar. Singularidad del pensar” (Omar, 2020, p. 59). Y pensar, no significa responder a todo, ni buscar en las teorías los preceptos para representar [fielmente] la realidad. Tenemos que intentar “pensar contra el modelo, más allá de la proposición” (Omar, 2020, p. 59), para así, ir tomando distancia del ímpetu representacional que nos lleva a leer [y escribir] todo como un texto estándar (Garcés, 2015). Por lo mismo, no deja de ser importante atender cómo nuestros hábitos de indagación [y escritura] se ven afectados por las pautas y los ordenamientos normativos que territorializan nuestra escritura a las lógicas de la racionalidad instrumental (Bryant, 2022). Fuerzas que nos llevan a priorizar [y confiar en] la mente sobre el cuerpo, la razón sobre los afectos, el individuo sobre la comunidad, la cultura sobre la naturaleza, los autores masculinos sobre las autoras femeninas, y, y, y. Hábitos por los cuales, parafraseando a Tuck y Wayne (2012), “se [re]centra la blancura, se [re]asienta la teoría, se extiende la inocencia del colono” (p. 3) y se valida la omnipresencia del sujeto [masculino] concededor/consciente (Haraway, 1995).

Nuestros hábitos no son disposiciones fijas, al contrario, siempre se están formando nuevos hábitos y los ya existentes no dejan de modificarse. Por ende, es importante no dejar de experimentar con nuestras escrituras en el silencio, los desplazamientos y la extrañeza, subvirtiendo así, las definiciones autorizadas del hacer [auto]etnográfico. Un movimiento para pasar de escribir-sobre a escribir-con en el devenir de las co-composiciones de los ensamblajes de los que somos parte, a saber, una oportunidad para crear un espacio de encuentro en el que sucedan ‘cosas’” (Hernández-Hernández, et. al, 2020, p. 16).

Para Omar (2020), lo “más interesante está siempre en el medio” (p.54), en el umbral en el intervalo [entre teoría y práctica, distancia y proximidad, dentro y fuera, y,



y, y]. En el intersticio, la escritura tiene el potencial de “consagrar un compromiso ontológico, un reconocimiento de que sólo podemos conocer el mundo porque formamos parte de él, como dice la especialista en estudios científicos Karen Barad, en su ‘devenir diferencial’” (Ingold, 2018a, p. 59). Así, la *autoetnografía post*, es una posibilidad para entender la investigación como algo inestable como resultado de co-compuestos y [dis]continuos procesos relacionales que ocurren a través del espacio-tiempo. Algo muy distinto de intentar imponer estructuras, patrones y códigos preexistentes en el que se espera que encajemos todos los aspectos de nuestros proyectos de investigación “para que sean reconocibles, claros y accesibles” (St. Pierre, 2017, p. 1).

De lo anterior, atiendo que muchos acontecimientos [y encuentros] desbordan la escritura debido a que resulta complejo encontrar las palabras para explicar situaciones en las que no sabemos cómo reaccionar y nos dejan como extraños a nosotros mismos (Ingold, 2014). Por eso, esta “escritura es afín a un pensamiento inseparable de un devenir” (Omar, 2020, p. 54). Devenir-con (Haraway, 2019a); caminar-con; escribir-con, entonces, “para movernos escribimos y para escribir nos movemos” (Omar, 2020, p. 54). Así, la *autoetnografía post*, es algo que pasa escribiendo, una transformación que “afecta al propio pensamiento en el movimiento de escribirse” (Garcés, 2015, p. 71). Múltiples enredos que emergen de flujos de vida, conexiones, palabras y recuerdos, donde, su despliegue rizomático, conlleva consecuencias inesperadas para quien escribe y para quien las lee (Richardson, 2001). Los encuentros, las relaciones, el devenir, la distancia, la velocidad y la lentitud, todo ello socava el estatus ontológico concedido al lenguaje. Por supuesto, cualquier intento representacional [objetivizante] que oscurezca las diferencias sólo fracasará. Tampoco hay que insistir con el descubrimiento del significado simbólico cuando pueden existir otros sentidos, incluso, la ausencia misma de significado (Vannini, 2015). Así, la *autoetnografía post* implica enredarnos en relaciones y encuentros más allá de centrarnos en describir estructuras para [re]escribir significados simbólicos.

La *autoetnografía post*, se afecta por una multiplicidad de influencias cambiantes que el pensamiento representacional no capta. Privilegiando el nosotros, como “sujetos impactados en un salvaje ensamblaje de influencias” (Crouch, 2018, p. 177). Por lo mismo, es una escritura que crea un potencial de lo que está por devenir (Masny, 2014), que pone acento en la relación y los encuentros con las personas, las cosas, los espacios, las normas, y, y, y para corresponder con ellas (Ingold, 2021). Una escritura inherentemente asociativa; entre y con, donde las palabras se [re]elaboran [y fugan] una y otra vez (Lorimer, 2015). Es que en la *autoetnografía post* la escritura es movimiento imprevisible, por lo mismo, la pretensión de un flujo narrativo coherente muchas veces se ve socavado por “múltiples brotes horizontales que despegan de forma impredecible” (Masny, 2014, p. 347). No se trata de una repetición de lo conocido, sino de una ruptura y una provocación, un pensamiento en el límite (Mazzei, 2021). Para Ahmed (2015):

Al hacer “escritura de contacto” o escribir sobre el contacto, no solo entretengo lo personal y lo público, lo individual y lo social, sino que muestro las maneras en

las que estos ámbitos adquieren forma a través de los demás, o incluso cómo se dan forma uno a otro. Así que no es que mis “sentimientos” estén en la escritura, aunque por toda mi escritura están regadas historias de cómo mi contacto con los demás me da forma. (p. 42)

Deleuze y Guattari (2004), señalan que lo “háptico<sup>164</sup> es mejor término que táctil, puesto que no opone dos órganos de los sentidos, sino que deja entrever que el propio ojo puede tener esa función que no es óptica” (p.495). Entonces, eventualmente, podemos intentar hablar con las cosas, mientras nuestros cuerpos entran en [con]tacto. La *autoetnografía post* moviliza una escritura de [con]tacto que atiende el carácter abierto, rizomático y procesal de las relaciones [incluida la investigación], intentando así, “soltar el yo al que el yo se aferra” (Henderson, 2018, p. 144). Una forma de romper con lo que está supuestamente normado, fijado y determinado para recorrer caminos alternativos y realizar otras matizaciones del aprehender, avanzando más allá de los aspectos del mundo de afuera para considerar el lugar de las cosas [que vibran y se animan] como hechos que merecen experimentarse (Hernández-Hernández, 2006).

En esta *autoetnografía post* el [con]tacto puede permitirnos corresponder (Ingold, 2021) con la materialidad de los edificios, las bancas, los árboles, los parques, las esculturas, las escalinatas, las barandas, y, y, y, fomentando así, “un *ethos* del cuidado cuando se trabaja con relaciones” (Puig de la Bellacasa, 2017b, p. 28). Aquí, el [con]tacto comienza a tener sentido más allá de lo visual a través de otros hábitos y propiedades, sensibilidades y superficies, sintonías y aspiraciones, ritmos y texturas, fuerzas y sutilezas. Enredarse a estas posiciones integradas y encarnadas, relacionales y afectivas, “es una forma de conocimiento situado que aumenta la capacidad individual y colectiva para ser imputables éticamente y para dar con vías alternativas de producción de conocimiento” (Braidotti, 2020, p. 19), pero también, animando y activando los términos pedagógicos del devenir de la investigación (Gale, 2016).

La *autoetnografía post* emerge de un acontecimiento contra-metodológico: el caminar-con, a saber, dando “vueltas torpemente con el abismo de la luz para descentrar la mirada, para ir tras esas imágenes esquivas que no se dejan ver” (Soto, 2022, p. 138). Por eso aquí, la “escritura es entendida como un proceso inacabado, como movimiento constante” (Omar, 2020, p.54). Por ende, esta escritura no se atrofia en saber qué contar, porque no sabe dónde, ni hasta dónde llegará, porque, como señala Stengers (2012), “escribir es una experiencia de transformación metamórfica. Hace que uno sienta que las ideas no son del autor, que exigen una especie de contorsión cerebral, es decir, -corporal- que derrota cualquier intención preformada” (p. 8). Tampoco pretende ser una escritura enigmática e indescifrable que enmascare las relaciones de saber-poder, si no, que más

---

<sup>164</sup> En el *caminar-con*, mirar, escuchar, escribir, dibujar, tocar y, y, y son procesos encarnados [y localmente situados] que comienzan a movilizar otras formas de experimentación en [con]tacto. Hernández-Hernández (2006) nos recuerda que la percepción háptica no equivale a la percepción táctil, en la medida en que lo que caracteriza a esta última es la sensación que se deriva de tocar, mientras que la percepción háptica [de forma] se obtiene desde el movimiento. Aquí, el movimiento insiste en “referencia al intervalo entre dos superficies como posibilidad del [con]tacto” (Soto, 2022, p. 26).

bien, “teje su camino a través del mundo a lo largo de la multitud de líneas de relaciones, probando cada fisura o grieta que pueda potencialmente proveer crecimiento y movimiento” (Ingold, 2012, p. 29). Una escritura que intenta situar las conexiones y el sentido de lo conexo que confluyen en el ensamblaje para perturbar nuestros hábitos de pensamiento y, posibilitar así, el cuestionamiento intencionado [y no dado de antemano] que nos “impulsa a pensar en lo desconocido” (Masny, 2014, p. 354). Así, al no buscar resultados, podemos comenzar a tomar distancia de los procesos de codificación y categorización que fragmentan, segmentan y tematizan las experiencias indagatorias (Lather y St. Pierre, 2013). Pero, como nos recuerda Haraway (2019a), las conexiones nunca son inocentes; los detalles de las conexiones importan. Así, la *autoetnografía post* es un proceso imbricado e inestable [jamás neutral], dinámico, abierto y fluido donde el mapeo y el anarchivo aumentan el potencial vinculante, una fuga del [con]tacto a nuevas multiplicidades. Aquí, el mapeo como el anarchivo, siguen siendo parte de la escritura al posibilitar zonas de contacto (Ahmed, 2015) que emergen de una *ecología afectiva de los encuentros*. Una escritura que pone en juego las “materializaciones sensoriales del lugar y recuerdos que no están simplemente en el pasado, sino que se encuentran en el presente” (Springgay y Truman, 2018, p. 107).

En el mapeo las líneas [escriturales] “se extienden horizontalmente lo hacen produciendo, a través de la conectividad, brotes heterogéneos y múltiples que se rompen de forma impredecible y no en una dirección preestablecida” (Masny, 2014, p. 349). El mapeo conecta una multiplicidad que no es secuencial, sino desordenada, dinámica y compleja, cambiando de dirección a medida que nuevos y diferentes encuentros generan nuevas conexiones. Aquí, la escritura se extiende como un mapa, una cartografía situada con múltiples entradas (Deleuze y Guattari, 2004), como señala Hernández-Hernández (2020), “un conector de pensamientos, experiencias y conocimientos a través del diseño, la abstracción y la traducción visual-textual” (p. 46). Un mapa que puede ser un rizoma formado por múltiples trayectorias heterogéneas y no jerárquicas de experiencias, algunas de las cuales se rompen [y otras no] de forma impredecible, honrando así, “la eficacia metamórfica del ensamblaje” (Stengers, 2012, p. 11). Es que “un rizoma rechaza cualquier generalidad. Las conexiones no manifiestan ninguna verdad sobre lo que es común más allá de la multiplicidad heterogénea rizomática” (Stengers, 2012, p. 11).

El mapeo admite desplegar elementos representativos, sin embargo, tiende a disolver el sentido y la experiencia dispuesta por la representación, a saber, esa capacidad de añadir poderes que vienen de otros lugares (Soto, 2020). Es que, en la escritura, “el mapeo de lo intangible y la generación de conceptos” (Hernández-Hernández, 2020), proyecta una fuerza ajena para aprehender las capacidades vivas de lo no-humano y más-que-humano, una forma de entablar conversaciones con las cosas, los espacios, los cuerpos, las atmósferas, y, y, y (Rossetto, 2019). Un mapeo en el que se desdibujan las fronteras entre el párrafo, las imágenes, las líneas, la provocación, la memoria y la enunciación [micro]política. Es que “escribir no tiene nada que ver con significar, sino con deslindar, cartografiar, incluso futuros parajes” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 11). Un

descentramiento del yo para incluir las relaciones de la vida humana, no-humana, y más-que-humana, con-formando así, asociaciones relacionales que puedan predisponernos a una visión ecológica del nosotros. Mapeos, como experimentos materialmente creativos, afectivos, especulativos y situados que nos permiten ampliar las definiciones tanto de la cartografía como de la propia escritura. Una forma de desplegar líneas materialmente imaginativas de un mundo aún por venir porque, en el ensamblaje, no hay relaciones *a priori* o preestablecidas. En este sentido, las relaciones [en el ensamblaje] se conectan a través de sensaciones y afectos que se desterritorializan y devienen diferentes a través del poder de afectar y ser afectado (Masny, 2014).

El mapeo tiene la capacidad de trastocar los horizontes simbólicos relativos a las representaciones del espacio-tiempo movilizand o cosmovisiones estéticas, [micro]políticas y subjetivas, “al tiempo que ofrecen una redefinición de la cartografía como ‘ensamblaje o punto de encuentro’, una [re]definición del devenir-espacio de la escritura (Palacios y Hook, 2020, p. 251). Es que los mapeos pueden ser fugaces y contingentes, líneas espacio-temporales promulgadas para enredarse a problemas relacionales (Kitchin y Dodge, 2007). Atendiendo la movilidad y alejándose de la esencia, “los mapeos dejan de ser meros trazados del mundo, para devenir en una acción rizomática, convirtiéndose así, en un proceso poderoso, abierto e indeterminado que se despliega para crea nuevos lugares” (Perkins, 2009, p. 292).

Ingold (2012) señala que “conocer es devenir” y que “cada forma de conocimiento es una línea que corre [líneas de devenir]” (p. 49). Aquí, el mapeo posibilita extender líneas que crean y [re]crean la movilidad en lugar de reflejar la existencia de una estructura cognitiva preexistente. Es que “la línea que sale a caminar no representa o prefigura nada. Simplemente sigue su curso, trazando una senda a medida que va” (Klee, 1961, p. 105 citado en Ingold, 2012, p. 31). En el mapeo, muchas líneas siguen su propia senda y, de estas líneas, devienen los hilos de una trama siempre cambiante. “Líneas. Afecto. Líneas deseantes. Líneas que buscan el flujo y el reflujo. Escarbando un paisaje. Rompiendo espacios abiertos. Esculpir un territorio. Monstruoso. Siempre en busca del cambio. Experimentación. Improvisación. Nuevas formas de moverse” (Henderson, 2018, p. 141).

Líneas del campus. Líneas rectas y curvas. Líneas ondulantes y zigzagueantes. Líneas, que dan forma a los senderos del campus, que abren caminos alternativos, rutas cambiantes que conectan a todos los edificios, aulas, facultades, departamentos, bodegas, laboratorios, y, y, y. Las líneas transitadas de los parques, las veredas de lozas y otras de hormigón, los carriles de asfalto, los caminos de tierra, los puentes de piedra, las escaleras ocultas por la frondosidad del denso verde vegetal de las líneas de las enredaderas, y, y, y. Líneas que conectan los departamentos con las facultades, los edificios con las aulas, los auditorios con los laboratorios, los talleres con las bodegas, los despachos con los aseos, y, y, y Líneas ocultas como las de las redes eléctricas, las del alcantarillado, las telefónicas y las redes estratégicas donde se retransmite y prolonga la acción colectiva por los efectos de la asociación heterogénea (Tirado y Domènech, 2005).

Líneas que devienen en “líneas de articulación y de fuga, intensidades, velocidades, movimientos que territorializan y desterritorializan el pensamiento” (Omar, 2020, p. 54). Líneas que se abren a una multiplicidad siempre conectable (Deleuze y Guattari, 2004), devienen en un conocimiento situado que alude insoslayablemente a una praxis encarnada. Aquí no hay cabida a miradas inocentes u omniscientes desde las que teorizar o investigar (Haraway, 1995). Son líneas de afecto, líneas de deseo, líneas de flujo, líneas de vuelo. Seguir líneas [o que estas nos lleven] es experimentar nuevas formas de movernos (Ingold, 2012) en:

[...] un espacio de enredo, un acontecimiento en el que todas estas sustancias – cuerpos y cosas, textos y situaciones, afectos e intensidades, movimientos y encrucijadas, ideas y formas de hacer–permanecen reunidas, dentro de una ontología procesual, relacional y performativa del devenir. (Hernández-Hernández, 2020, p. 46)

El mapeo, como escritura de [con]tacto, invita a pensar en una producción co-constitutiva entre nosotros y el mundo; una producción que está constantemente en movimiento (Kitchin y Dodge, 2007), en los términos de Deleuze y Guattari (2004), afectada por “la variabilidad, la polivocidad de las direcciones ese rasgo esencial de los espacios lisos, del tipo rizoma, y que modifica su [propia] cartografía” (p.386). El mapeo con-forma y adquiere expresión en las líneas compartidas del caminar-con, las rutinas cotidianas, los encuentros afectivos, los movimientos encarnados, los desencadenantes precognitivos, las habilidades prácticas, las intensidades y las disposiciones sensoriales. Líneas que cambian de intensidad y ritmo. A veces, líneas muy apretadas y muy unidas, ritmo palpante. Otras veces, suaves y fluidas, flexibles y onduladas. Líneas que ofrecen un espacio para buscar otra función, otra forma de movimiento, otro tipo de acción. Líneas estrechamente entrelazadas que nos ofrecen flexibilidad, multidimensionalidad, parcialidad, descentramiento y correspondencia (Ingold, 2021).

En la *autoetnografía post*, la escritura y/como anarchivo permiten problematizar los discursos normativos autorizados [y convencionales], incluso, adquiriendo “un carácter contra-discursivo” (Depetris, 2018, p. 109). Un [in]disciplinamiento del archivo y del sujeto etnográfico para “desenmarcarse de los relatos canónicos y visibilizar las operaciones que los hacen posibles” (Gorbach y Rufer, 2016, p. 16). No obstante, el anarchivo “necesita documentación precisa de un archivo del que partir y a través de la cual pasar” (Massumi, 2016, p. 5). Aquí, el archivo que se sitúa y “sirve de trampolín” (Massumi, 2016, p. 5) para el anarchivo corresponde, en los términos de Didi-Huberman (2013):

[...] imágenes heterogéneas difícil de dominar, de organizar y de entender, precisamente porque su laberinto está hecho de intervalos y lagunas, tanto como de cosas observables. Intentar hacer una arqueología siempre es arriesgarse a poner, los unos junto a los otros, trozos de cosas supervivientes, necesariamente heterogéneas y anacrónicas puesto que vienen de lugares separados y de tiempos desunidos. (p. 4)

Imágenes que no son producto ni resultado, sino que enfatizan en el sentido de acontecimiento, por ende, se precipitan a “impugnar la noción antropocéntrica, que parece seguir informando de una ‘óptica’ y un estilo perceptivo asumidos de ver y conocer” (Hultman y Taguchi, 2010, p. 526). Aquí, las imágenes amplían sus sentidos que son ampliados y transformados por las prácticas de visualidad (Hernández-Hernández, 2012b, p.), intentado ir más allá de la interpretación en favor de procesos de producción afectivos y materiales (Murphie, 2016). Es que anachivar implica abordar las imágenes desde nuevas [re]colocaciones que pueden llegar a ser incongruentes y paradójicas. Es en este sentido, desarrollan su “potencial crítico en el trabajo de la ficción, que tiene la capacidad de poner algo donde no existía, donde no estaba, y con ello alterar un régimen de apariencia y de visibilidad” (Soto, 2022, p. 146).

El anachivo, en la *autoetnografía post*, posibilita situar un [re]ensamblaje ético, estético, artístico, afectivo, performativo y material, con el fin de activar historias borradas, olvidadas y ocultas (Springgay y Truman, 2018). Imágenes que atienden las fuerzas afectivas que se despliegan en los encuentros y composiciones del movimiento en el caminar-con. Esto demuestra la naturaleza abierta del anachivo a la hora de ofrecer un “tipo de potencial para sentir, no inmediatamente estructurado, sino en el paso, en un viraje, alejándose de lo dado, incluso cuando retoma lo dado y sintoniza con lo nuevo” (Murphie, 2016, p. 10). Imágenes que no buscan evidencias alineadas a un relato comprobatorio ni instaurar una verdad, por el contrario, se ponen en relación desde lo intersubjetivo (Jackson y Mazzei, 2012), situando así, la con-figuración de “una nueva noción de archivo habitada por afectos” (Depetris, 2018, p. 110). Una matriz visual-textual de citas y yuxtaposiciones que se impone como “pensamiento indócil, potente, singular” (Omar, 2020, p. 57). Es que el anachivo, en cuanto orientación de [con]tacto, explicita la separabilidad difícil, entre las imágenes y mirada, que deviene en el umbral de la distancia y la proximidad, “lo fantasmal y lo concreto, lejanos y cercanos: viscosos” (Mendoza, 2020, p. 45).

El anachivo es un movimiento más especulativo y ficcional de atender los acontecimientos atemporales rechazando las vías tradicionales de documentación, recopilación y colección. De ahí que “las imágenes, sus operaciones ficcionales, nos permitan pensar en las relaciones que establecen, en su consistencia opaca cuya comprensión no puede pasar por un laboratorio de control, sino por desplegar formas para su indecibilidad” (Soto, 2022, p. 22). Para Massumi (2016) el anachivo “es por naturaleza un fenómeno multiplataforma. Se activa en los relevos: entre medios de comunicación, entre expresiones verbales y materiales, entre archivos digitales y fuera de línea y, sobre todo, entre las diversas formas de archivo que puede adoptar” (p. 5). De este modo, las imágenes se rebelan [y revelan] nuevas líneas de potencial sumergiéndonos en un flujo [dis]continuo de asociaciones (Depetris, 2018).

El anachivo deviene en “planos trazados, inventados, planos siempre móviles, cambiantes” (Omar, 2020, p. 59) del pensamiento en movimiento. Por eso siempre está en curso, procesual y difractivo, moviéndose dentro y entre los eventos del pasado-

presente-futuro. Una intervención creativa que expone la fragilidad del conocimiento en toda su belleza, promulgando así, una ontología lenta (Henderson, 2018) que nos permita “reafectar un mundo objetivado” (Puig de la Bellacasa, 2017b, p.51). Como señala Murphie (2016):

El anarchivo se organiza a su manera, mediante propuestas y procesos, pero no como estructuras fijas. Adopta una investigación en serie de los modos de libertad: creatividad real, literal. También tiene técnicas, pero éstas son principalmente de proceso, de desviación de lo ordenado, de búsqueda de lo nuevo dentro o alrededor de lo viejo. (p. 41)

Al desplegar series heterogéneas, las “imágenes participan de la emergencia, la estructuración, problemáticas y figuras que, lejos de ser reproductivas o poseer un grado de producción parcial, son genéricas y tienen su propia consistencia, se enriquecen en el [con]tacto de resistencias” (Soto, 2022, p. 73). Una aproximación “material de la imaginación [con imágenes]” (Soto, 2022, p. 76) movilizadas, plurales y descentralizadas, orientadas al afecto como contacto: eso que nos afecta cuando entramos en [con]tacto (Ahmed, 2019).

Soto (2022) nos pregunta: “¿qué significa adoptar una perspectiva relacional?, ¿cómo atender a los acontecimientos que ocurren en la frontera, en los pasajes y dinámicas de construcción de un cierto común?” (p.78). Como diría Manning (2016), en el “campo relacional de la experiencia emergente, no hay una jerarquía preestablecida, ni una posición de sujeto preconstituida externa al acontecimiento” (p. 29), de este modo, “el anarchivo pertenece al acontecimiento. Es una especie de derivado del acontecimiento, o plusvalía del acontecimiento” (Massumi, 2016, p. 5). Así, el anarchivo se resiste a la objetivación, al movilizar el potencial vibratorio de su falta de forma. En esa indetermineabilidad y ambigüedad resbaladiza de las imágenes la puede atravesar normas y límites hacia acciones enmarcadas a procesos abiertos, situados y encarnados, de este modo, se extiende como un mapa cambiante no jerárquico, conectivo, heterogéneo y múltiplo (Masny, 2014).

En la *autoetnografía post*, escritura-mapeo-líneas-anarchivo sólo pueden desplegar su potencial uno través del otro. Un movimiento contra-metodológico ontológicamente generativo que crea realidad en lugar de describirla; una realidad materialmente sustantiva (Rosiek, 2018). Un movimiento a la vez experimental y performativo que puede proporcionar alternativas a los hábitos explicativos, descriptivos y documentales, creando así, un espacio para los rituales corporales, orientaciones e intensidades afectivas, sentidas y no binarias (Ahmed, 2019). A saber, las experiencias compartidas, rutinas cotidianas, encuentros, situaciones inesperadas, desencadenantes precognitivos (Lorimer, 2015) que subvierten “el ejercicio de recogida de datos destinados a producir ‘resultados’” (Ingold, 2014, p. 390).

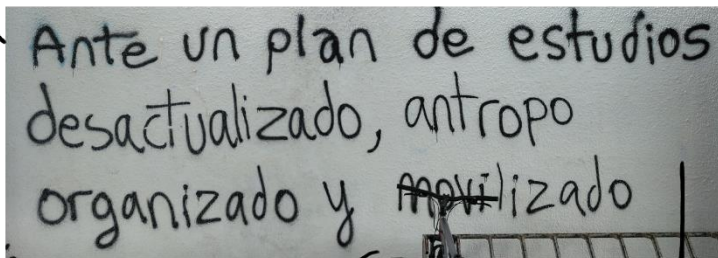
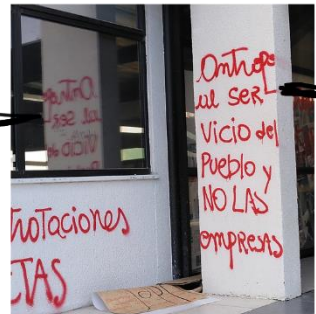
La *autoetnografía post* emerge como una interrupción a una metafísica del ser a través de “los flujos de intensidad, sus fluidos, sus fibras, sus *continuums* y sus conjunciones de afectos, el viento, una segmentación fina, las micropercepciones” (Deleuze y Guattari,

2004, p. 166) y transmutaciones del devenir-investigador. Un socavamiento de las pretensiones de representación de la identidad. En los términos de Omar (2020), se trata de un pensamiento nómada e incomodado, “que va y vuelve, que no para, que busca pensar siempre de nuevo y, de nuevo, siempre pensar [...] Es una escritura sin introducción, desarrollo y conclusión” (p.54); un pensamiento que se “fugan hacia una desterritorialización de la [auto]etnografía y una reterritorialización: el rizoanálisis” (Masny, 2014, p. 351).

Esta *autoetnografía post* no sólo multiplica las rupturas, sino que asume la [dis]continuidad [re]atendiendo la emergencia de los acontecimientos. Como he ido dando cuenta en este hilo, las movilizaciones estudiantiles [feministas] supusieron un evento inesperado que, en los términos de Ahmed (2015), me [con]movió. Un movimiento incómodo para comenzar a “habitar la contradicción y sostener su peso, manteniendo una cierta negatividad del movimiento” (Soto, 2022, p. 46) respecto a las incertidumbres y frustraciones, pero también una oportunidad para [re]atender aquellos elementos de la trama universidad que, muchas veces, damos por sentados.

“Aceptando el no-saber como motor de arranque” (Herraiz y Aberasturi, 2020, p. 241) me dispuse a caminar-con por el campus de la universidad en un esfuerzo por tensionar las “falsas líneas divisorias entre práctica y teoría, técnica y expresión, artesano y artista, productor y usuario” (Sennett, 2009 en Soto, 2020, p. 95), intentando así, avanzar en un proceso de indagación que devenía discontinuo. Un esfuerzo para recuperar los recuerdos de lo realizado, un sentir-pensar hacia atrás, “con una reflexión situada y encarnada que, más que introducir, emprende el tejer pedagógico” para seguir adelante (Walsh, 2017, p. 12). Para Ahmed (2015), “lo que nos mueve, lo que nos hace sentir, es también lo que nos mantiene en nuestro sitio, o nos da un lugar para habitar” (p. 36). Tenía claro que debía permanecer en la universidad, pese a la suspensión de actividades, a la toma de las facultades, a la imposibilidad de hablar con [y por] las estudiantes y de recurrir a las y los docentes con lo que había iniciado un trabajo de colaboración [reiteradamente interrumpido]. Ineludiblemente, [re]conocerme enredado a la trama universidad implicaba apelar a la interconectividad entre las cosas, los sucesos, las personas, los lugares, y, y, y poniendo de relieve la naturaleza de una trama donde los acontecimientos emergentes, las “relaciones emergentes” (Manning, 2016, p. 29), ya no podían entenderse como hechos aislados. La universidad es una trama que se expande en el horizonte, pero la ciudad [de la que es parte] también crece. Tramas dentro de tramas. Edificios que brotan como gigantescos pinos de hormigón armado que ocultan los antiguos barrios que son absorbidos por el tráfico, el hormigón y el asfalto. Concepción es otra trama [igual de dinámica y compleja] que se expande, se mueve y cambia. Es la forma en que se mueve [y se relaciona] la materia; una atmósfera creada por una multiplicidad de cosas que llaman la atención respecto a nuestros límites agenciales y porosidad.





ANARCHIVO-6.

Al estar suspendidas las actividades académicas [formales], se veían pocas personas por los pasajes, paseos y jardines del campus. Los sonidos de las ramas de los árboles, agitados con el característico viento penquista<sup>165</sup>, era un sonido recurrente que a veces se silenciaba por las sirenas y alarmas de los carros policiales. En el dinamismo de las protestas, extendidas en los límites del campus, también se explicitaban otras intensidades que se desplegaba y retraían. La universidad emergía ya no como una superficie segmentada en dominios establecidos, sino como una enmarañada malla de sendas en curso, líneas en devenir (Ingold, 2012).

Ante el encuentro de edificios tomados y la aparente ausencia de personas, la trama universidad no era algo fijo, seguía viva, siempre en movimiento; acciones y acontecimientos que seguían siendo parte de ensamblajes más-que-humanos. Relaciones que se desarrollan en una especie de trama caótica de conexiones habituales y no-habituales, siempre en flujo, siempre haciéndose [y deshaciéndose] de diferentes y extrañas maneras (Fox y Alldred, 2015). Aquí, los materiales dejan de ser meros accesorios de un escenario inerte, sino partes co-constitutivas de “ensamblajes dotados de una personalidad difusa y agencia relacional” (Vannini, 2015, p. 5). Esto nos exige revisar nuestros hábitos de investigación de maneras radicalmente diferentes (Gale, 2016). No se trata de rechazar [por rechazar] los significantes que descansan en una definición establecida, sino atender a cómo tendemos a sobre dirigir y sesgar lo que hacemos al mirar a través de definiciones modeladas de antemano. Definiciones fijas que reactualizan la memoria [de la experiencia] para someterla a la fuerza de la “sobreinterpretación de datos” (Soto, 2022, p. 48). Al estar enredados a distintas tramas, “las definiciones convencionales serían estrictamente inválidas, es que definir [o fijar] es volver a la lógica de la representación, donde las palabras ‘refieren’ a las entidades como si éstas estuvieran separadas y fueran distintas unas de otras” (MacLure, 2013, p. 661). Para Henderson (2018), al caminar los “movimientos rítmicos a través del espacio-tiempo que interrumpen el pensamiento, que siempre está ligado a la representación, también arrastran el proceso de escritura” (p. 141). Esta variabilidad hace del “camino un verdadero problema: nos desafía a seguirlo, pero al seguirlo no resolvemos el problema, sino que respondemos continuamente a él. Es decir, nos correspondemos con él” (Ingold, 2018a, p. 41). Aquí, caminar-con alude a la imposibilidad de los métodos prescritos, las conversaciones, las entrevistas, la erudición y otros elementos que, sin duda, hubieran hecho más cómoda la indagación. Deviene entonces un proceso lento en medio del acelerado ritmo [también político] de multiplicidades heterogéneas, movimientos [in]interrumpidos, y por una diversidad de espacios [y tiempos] superpuestos en la universidad.

La movilidad del devenir-con (Haraway, 2019a) obliga al pensamiento a enfrentarse a experiencias que comienzan a perturbar el funcionamiento habitual de nuestras capacidades (Hultman y Taguchi, 2010). Es que el pensamiento nómada ya no busca, en las teorías, alguna salida a la comodidad del método prescrito; o la

---

<sup>165</sup> Perteneiente o relativo a la ciudad de Concepción [Chile].

[re]elaboración de algún plan de acción anticipado para seguir con la investigación. Cualquier intento por perseguir unas fases predeterminadas se precipita, es que no podemos eludir el carácter emergente y cambiante de los acontecimientos (Sancho et. al, 2020).

En un devenir continuo de personas, cosas y fuerzas, la necesidad de una representación se veía desbordada por los límites del lenguaje, límites corporales, los límites del campus, los límites de la visión, los límites de la descripción, los límites de la escritura, entre tantos límites como los impuestos por la imagen dogmática de pensamiento (Omar, 2020). Para Hernández-Hernández (2015), “la indagación, en tanto que apertura al mundo, no se conforma con la idea de investigación que impone unos límites dentro de los cuales se ha de inscribir de antemano” (p. 3) aquello con lo que nos relacionamos. La investigación cualitativa convencional parece delimitar los límites de lo posible para que, de este modo, gestionemos una metodología y movilizemos un relato según los ordenamientos orientados a la representación de evidencias [reales] a la hora de transparentar resultados (Denzin y Guardina, 2016). Una forma de reproducción simplificadora que dicotomiza las dimensiones relacionales, opacando así, aquellos acontecimientos que subvierten los límites de los marcos establecidos. MacLure (2013), identifica los límites del representacionalismo y el significado del lenguaje, para ella:

Estos juicios sabios, basados en los “grilletes” representacionales de la identidad, la similitud, la analogía y la oposición, sustentan la empresa analítica tal y como se concibe en muchos libros de texto de métodos y en nuestros hábitos cotidianos como investigadores: [...] esto es un ejemplo de esto; esto pertenece a ese código; esto es una metáfora de aquello; esto es una subcategoría; esta entrevistada no está diciendo lo que realmente piensa. (p. 660)

El llamamiento de MacLure (2013) nos insta a impugnar la idea de naturaleza [y del campo]<sup>166</sup> como un mero escenario inerte en el que se despliegan “las aventuras

---

<sup>166</sup> Por lo mismo, para Lorimer (2015) el campo no es un lugar que hay que encontrar, visitar y luego dejar atrás, es más bien, un medio que va más allá de la tradición etnográfica en el que el investigador accede fenomenológicamente a un lugar. En este sentido, como plantea Ingold (2014), el trabajo de campo “sólo se destaca cuando se ha dejado atrás y se empieza a escribir sobre él” (p. 386). Pero, como nos recuerda Hernández-Hernández y Sancho (2020b), los procesos de la investigación “tienen lugar en espacios que no están estratificados y estructurados, sino que se abren a la posibilidad de la indagación y del compartir permanente” (p. 38). Esto nos lleva a considerar el cuestionamiento expuesto por Ingold (2014), a saber: “¿qué imaginamos que es el campo?” (p. 386). Las propuestas decoloniales plantean que los conocimientos son experienciales, situados y encarnados, y que existen más allá de la academia. Esto nos demanda comprender la investigación como una trayectoria que es parte de fuerzas sociales [y materiales] más amplias, más allá de las personas, relaciones y lugares que podemos demarcar. Sin duda, podría haber planteado que el trabajo de campo se llevó a cabo en la universidad, pero he preferido aludir a la estancia de investigación como una localización situada [y encarnada] en el espacio físico de la universidad. No obstante, pensando en la noción de localización y su desplazamiento a la [re]colocación, posibilita dar cuenta de los acontecimientos, movimientos y ritmos de una investigación discontinua en espacio-tiempos que van más allá de los eventos de la estancia de investigación. Es que, como señala Brooks (2018), “el campo va más allá de lo individual y lo colectivo, va más allá de lo humano, como sujeto de lo político. El campo incorpora la historia y el archivo, el espacio y la naturaleza, la protesta, la resistencia y la crítica. Incorpora trayectorias de desalojo y expulsión, daños colaterales y huida; asume nuevas formas de temporalidad” (p. 79). Por tanto, no tiene sentido hacer hincapié en el establecimiento de un trabajo de campo que delimite y circunscriba un espacio-tiempo

humanistas de la cultura” (p. 659). Se trata de imaginar una conversación que vaya más allá del antropocentrismo, que atienda la materialidad en todas las escalas, encuentros y relaciones que han sido soterradas por la imagen del pensamiento dogmático “que designa lo que debemos pensar, lo que es pensable por el pensamiento” (Sáez y Gutiérrez, 2020, p. 33). Es que como señala Soto (2022):

[...] esto ha sido así porque en la materia se la ha ubicado como límite de lo pensable, lo indeterminado y lo informe. Sin embargo, la materia tiende a formarse, materia y forma son indisociables, su coexistencia es originaria, su potencial dinámico es permanente: acumula organizaciones de relación [...]. (p. 76)

Los flujos materiales no son una serie de partículas que nos esperan de forma pasiva para que les demos forma [y agencia]. “Tienen sus propios recorridos, sus agencias, engranajes y relaciones” (Soto, 2022, p. 78). Por ello, la *autoetnografía post*, como posibilidad de imaginación material del pensamiento nómada, marca una posición de [con]tacto que no nos ubica como sujetos aislados, ni mucho menos, por encima del mundo. A saber, nos permite superar las dicotomías y jerarquías para, cultivar así, “nuestras múltiples capacidades para las relaciones y los modos de comunicación de una manera multidireccional” (Braidotti, 2020, p. 73). Se trata de corresponder a los acontecimientos con intervenciones, preguntas y respuestas, es decir, con-viviendo atentamente con los demás [humanos, no-humanos y más-que-humanos].

Los acontecimientos que emergían del caminar-con [como forma de conocer enredado a la trama universidad] iban siendo parte de la [dis]continuidad que devenía. Una diferenciación intersticial, influenciada por las especificaciones y diferencias que acompañaban la co-existencia y experiencia en movimiento. Es que “nuestra experiencia se está moviendo incluso ahora” (Manning, 2016, p. 41). En este movimiento, en el que hemos con-vivido con- personas, lugares, cosas, normas, y, y, y deviene la prueba a la que nos hemos sometido voluntariamente cuando observamos, no para objetivar, sino que, desde el encuentro, acoplarnos en la percepción [y la acción] sin socavar nuestro compromiso ontológico (Ingold, 2014).

Para Morton (2020) “en el nivel cuántico, observar algo equivale a impactarlo con un fotón o un electrón, es decir, alterarlo en cierto modo. Todo mirar, toda medición, también es un ajuste, una parodia, una traducción, una interpretación” (p. 42). Nuestro ojo tiene límites, pues solo podemos percibir las cosas después de que hayan surgido, nunca antes “no es ver, es mirar” Viveiros de Castro, 2013, p. 165). Es que, sin duda, hay muchas

---

específico. Es que, además, al pensar la universidad como una trama “desaparece la necesidad de invocar el esencialismo para dar cuenta de lo perdurable de su identidad” (DeLanda, 2021, p. 12). De lo anterior, se trata de “asumir nuevas cuestiones sobre la temporalidad y la provisionalidad, la utilidad y la práctica, el espacio común y los lugares comunes, las formaciones comunitarias y los compromisos serios con la diferencia” (Brooks, 2018, p. 78). Así, el conocimiento encarnado [localmente situado] y relacional emerge de múltiples localizaciones [y recolocaciones] (Braidotti, 2020) que se sitúan “en un devenir que presta atención a lo diverso y lo emergente; al fuera de campo y a lo incierto” (Hernández-Hernández y Sancho, 2020b, p. 38).

cosas que no podemos mirar: las redes de fibra óptica, el flujo de las aguas residuales, los cimientos de los edificios, los ácaros, y, y, y. Y, aunque muchas de estas cosas nos recuerden “los límites del conocimiento humano” (Bennett, 2012, p. 243), resultaba difícil desconectarme de lo que podía observar, eventualmente, las cosas también nos devuelven la mirada y nos llaman, aunque no nos demos cuenta (Bennett, 2012). Así, pude observar las bocas del alcantarillado que rebosaban del agua que fluía por las calles inundadas [en la ciudad llueve mucho] y, sólo así, se pueden identificar los nodos críticos de una red de alcantarillado que colapsa. En esos resumideros rebosaba el agua de la lluvia que disolvía el agua sulfurada lanzada por los “guanacos”<sup>167</sup>, la sangre de las heridas corporales de las manifestantes, las hojas de los árboles, el sedimento de las cenizas y las pancartas que se reducían a escombros, y, y, y.

Caminaba por los senderos del campus que conectan edificios, barracones de aulas, laboratorios, centros de investigación, bibliotecas. Esa red de paseos peatonales que se ha ido ampliado junto a las calles de las circunvalaciones que también se han ensanchado para hacer más expedito el tráfico de vehículos. Redes que sitúan conexiones [de punto a punto] que permiten, a futuros paseantes, armar un plan de ruta en la forma de una cadena de conexiones mediante la cual pueden llegar, virtualmente, a su destino antes siquiera de comenzar a caminar (Ingold, 2015a). De hecho, esta era una inquietud que no dejaba de resonar mientras caminaba por el campus. Campus que el 2016 fue declarado Monumento Histórico por el *Consejo de Monumentos Nacionales* (CMN). Sin duda, considerar la universidad como parte del patrimonio nacional, no era algo irrelevante, al contrario, suponía complejizar el diálogo con lo que estaba observando. Así, eventualmente, podría elaborar una ruta que conectara los hitos patrimoniales del campus universitario. Sin embargo, al definir una ruta, podría dar lugar a la caracterización de cosas estables, estáticas, completadas, privilegiando así, esa mirada que hace foco y centro a modos de representación y formas de simbolización (Soto, 2022). Tampoco tenía muy claro desde dónde abordar una deriva más allá de la vertiente representacional.

El patrimonio es algo más que un concepto interdisciplinario. No podemos desconocer las diversas áreas del conocimiento que se intersectan: la geografía, el arte, la historia, la estética, la filosofía, la ecología, etc., ofreciendo así, distintas miradas. Pero el patrimonio, también alude a marcas espacio-temporales, pasado, presente y futuro donde diferentes formas de vida [humanas, no-humanas y más-que-humanas] se sitúan en una dimensión abierta y real. Aquí la discusión respecto a la performatividad del patrimonio intenta avanzar y atender otras posibilidades que no se restrinjan a las funciones simbólicas, los depósitos de memoria cultural y el privilegio de las interacciones simbólicas con la historia y la construcción de identidades (Haldrup, y Bærenholdt, 2018). Ciertamente, no se trata de olvidar todo ese precedente respecto a los estudios del patrimonio, pero, como plantea Soto (2022), “las imágenes [de pensamiento]

---

<sup>167</sup> Así se llama, popularmente, a los carros lanza aguas antidisturbios de las fuerzas especiales de la policía uniformada.

performativas implican preguntarnos por cómo migrar de las inscripciones de lo material que han operado en la historia del pensamiento. Aquí, migrar es una noción importante, porque quien migra no abandona ni se desvincula del lugar que migra” (p. 91). Así, al caminar-con por el campus patrimonial, resultaba inevitable no pensar en las asociaciones sintomáticas alusivas a las conceptualizaciones del patrimonio y los privilegio [teóricos] que se establecen con el territorio, la identidad y la memoria colectiva de comunidades locales [y regionales] (Winter, 2014). Sin embargo, no era indiferente a cómo una amplitud de situaciones [y agencias], desde una lógica operacional, continúan siendo descritas como hitos culturales que contribuyen a la creación de las estructuras y los objetos de una civilización [o cultura], explicitando así, el desarrollo y progreso de ciertas sociedades (Oliver, 2022). En defensa de estos valores [antropocéntricos], distintas organizaciones internacionales, además de entidades gubernamentales [también académicas], han ido articulando marcos normativos no exentos de relaciones de poder, aspiraciones y exclusiones. Todo un repertorio que privilegia la relevancia del factor social, las acciones, actitudes, valores y normas que siguen propiciándose para llevar a cabo políticas concretas concernientes a la protección, defensa y conservación del patrimonio. De hecho, solemos oír expresiones como: “*cuidemos nuestro patrimonio*” y “*en defensa de nuestro patrimonio*”, exclamaciones plurales que surgen como onomatopeyas en las clases, conferencias y seminario sobre el patrimonio. Aun así, comparto con Sterling y Harrison (2020), que “los desafíos del Antropoceno exigen una visión diferenciada de la humanidad, no sólo en aras de la verdad histórica, o para evaluar las responsabilidades del pasado, sino también para llevar a cabo políticas futuras más eficaces y más justas” (p. 25). Pero, como nos recuerda Oliver (2022):

[...] las acciones y las ideas humanas no son las únicas que contribuyen a la creación de las estructuras y los objetos de una civilización o al desarrollo de las formas sociales. Existen otros tipos de “vida”, una variedad de otros organismos no-humanos que también contribuyen a su creación. Entre ellos destacan, junto con los lugares, lo que generalmente denominamos cosas: objetos, construcciones y materiales. (p. 82)

Seguí caminando por los senderos del campus patrimonial en la búsqueda de los hitos patrimoniales emplazados en los espacios [públicos] del campus. Como el acceso de la *Pinacoteca* [o *Casa del Arte*]<sup>168</sup> seguía restringido debido a las movilizaciones estudiantiles [feministas], me dirigí al emblemático *Foro Abierto*<sup>169</sup>. Sintomáticamente,

---

<sup>168</sup> La *Casa del Arte* de la universidad es un museo de la universidad y, por muchos, considerado el museo de la ciudad. Llamada habitualmente *Pinacoteca*, la *Casa del Arte* conserva la mayor colección de pintura chilena, siendo la más completa del país. El edificio, correspondiente al campus patrimonial, se construyó entre 1963-1965 sobre los cimientos de la antigua *Escuela Dental*, destruida por el terremoto de 1960 y luego devastada por un incendio (Echeverría, 2004). De entre sus obras, destaca el famoso mural, ubicado en el hall de acceso, *Presencia de América Latina*, pintado en 1964 por el artista mexicano Jorge González Camarena.

<sup>169</sup> El *Foro Abierto* (1957) ha sido reconocido por la ciudadanía desde mucho antes que su declaración como Monumento Histórico (Nickel, 2021). De este hito, se destaca su cualidad espacial que está en directa relación con los límites físicos que establecen los edificios en su contorno y el *Campanil* (1943) [un campanario de

no dejaba de pensar en la imagen del patrimonio [material] y las relaciones que, desde ahí, podría establecer. Pero pensar el patrimonio no deja de ser algo complejo, de repente el patrimonio está en todas partes [también es inmaterial] y, aunque existen diversas maneras de entenderlo y definirlo, tampoco debemos desatender sus conflictos. Así, el patrimonio, como concepto de tradición occidental, remite a la idea de propiedad entendida en el sentido de dominio sobre un bien o en el sentido de pertenecía a una tradición valórica. Una visión que evoca la continuidad y la nostalgia por la interpretación y el consumo histórico orientado a la [re]producción de los mitos de origen que conectan el territorio, la tradición, la ciudadanía, la identidad y la consolidación de los Estados en el siglo XIX. Aún así, el patrimonio no deja de reanimar los dualismos humanistas/colonialistas<sup>170</sup> consolidados en la modernidad (Mignolo, 2015).

Sin duda, la significación que excede el sentido de posesión va más allá de los límites del dominio efectivo, cuestión que se complejiza aún más cuando intentamos definir el patrimonio. Una tensión que remite a un interés colectivo [el carácter simbólico] que se hace difícil de identificar, negociar y administrar. Sin embargo, la trayectoria nómada y en permanente transformación del concepto de patrimonio ha conducido a un entendimiento que comienza a cuestionar el relato centrado “en las dimensiones simbólicas de los objetos y los discursos” (Haldrup, y Bærenholdt, 2018, p. 52). De ahí que, en términos jurídicos, el patrimonio siga siendo un concepto que desborda tensiones y contradicciones. Un campus patrimonial que, siendo propiedad de la institucionalidad universitaria [la *corporación*], también se [re]conoce propio de la comunidad [más allá de la universidad] y de quienes nos sentimos identificadas con dicho lugar, más bien, quienes arrastramos una idea de patrimonio “como algo practicado y representado, subjetivo y situacional, y emergente en entornos concretos” (Haldrup, y Bærenholdt, 2018, p. 52).

---

42,5 metros que se reconoce como símbolo de la universidad]. El *Foro Abierto* limita hacia el noroeste “por la escalinata que asciende hacia la *Plaza Alta*; un suelo desplegado que adopta condiciones de elemento vertical y contiene también su función de graderías. Enfrentando esta escalinata que recorre todo el ancho del sector central de la plaza, se desciende a la *Plaza Hundida* que se direcciona hacia la fuerte presencia del *Muro del Agua* y, en mirada de contrapicado, hacia la imponente *Escultura de los Fundadores* [...] reforzando así, la idea de que esta plaza se transforme en un gran teatro a cielo abierto” (Berrios, 2017, p. 75-78).

<sup>170</sup> La narrativa de la modernidad sitúa la preocupación por la conservación y sus instituciones europeas en los siglos XVII y XVIII. Ciudades como Roma, Venecia y París se citan como los lugares donde se arraigó el espíritu de la conservación del patrimonio. Sin embargo, la articulación conceptual del patrimonio llegaría hacia entrado el siglo XIX (Winter, 2014). De hecho, tradicionalmente, la investigación convencional del patrimonio respeta no sólo sus orígenes positivistas, sino también las aportaciones de fuentes cuantitativas, cualitativas y documentales, siendo, lo más frecuente, “una especie de amalgama de métodos cualitativos y cuantitativos, que suelen basarse en preguntas abiertas sobre las que se establece un marco de codificación *a posteriori*” (Waterton y Watson, 2015, p. 99).



Mientras me dirigí al *Foro Abierto*<sup>171</sup>, algo [o alguien] se cruzó en el camino. Sorpresivamente, me [re]encontré con las copias de *la Quimera*<sup>172</sup> y *el Horacio*<sup>173</sup>; dos reproducciones de mármoles labrados correspondientes a la tradición euro-occidental [neoclasicista] que influyó en los artistas chilenos hacia las últimas décadas de siglo XIX. Estas piezas, emplazadas en los jardines ubicados entre el edificio del *Departamento de Artes Visuales* y la *Facultad de Humanidades y Arte*, son unas de tantas piezas realizadas a partir de vaciados de hormigón y pintadas de blanco para simular el mármol. Estas reproducciones se remontan a la década del 1950 y son consideradas piezas ornamentales [decoración al interior de edificios y exterior en los parques del campus], cuyo mantenimiento, es responsabilidad del *Departamento de Jardines y Parques* de la universidad. De hecho,



ANARCHIVO-7.

<sup>171</sup> El *Foro Abierto* constituye un emplazamiento arquitectónico “desde el cual se entiende el conjunto urbano macro del campus, generando un punto de flexibilidad formal y funcional entre sus primeras construcciones, que datan de las planificaciones primarias, entre los años 1919 y 1956, y la siguiente planificación realizada por el arquitecto Emilio Duhart, entre 1957 y 1967” (Nickel, 2021, p. 42). El *Foro* es un punto de reunión y de realización de eventos de importancia como debates, conciertos y espectáculos como un espacio público de encuentro cívico.

<sup>172</sup> *La Quimera* original (1897) es una pieza labrada en mármol realizada por el escultor chileno Nicanor Plaza. Esta pieza se encuentra exhibida en el Hall Central del Museo Nacional de Bellas Artes [MNBA] en Santiago. Es descrita como una “obra tridimensional exenta. Composición en base a figura femenina semi desnuda apoyada sobre un león alado. Bajo ella se distingue parte de una serpiente y guirnalda de flores. En 1937 se confecciona un molde para reproducciones” (SURDOC, 2012).

<sup>173</sup> *El Horacio* original (1899) también es una pieza labrada en mármol y fue realizada por la escultora chilena Rebeca Matte antes de cumplir los 25 años, siendo reconocida en Chile y Francia a partir de esta obra. Esta



cuando cursé el grado de *Artes Plásticas*<sup>174</sup> tuve el privilegio de colaborar en la reparación y [re]pintado de dichas piezas bajo la supervisión del profesor responsable de la mención [disciplina] escultura.

En plenas tomas estudiantiles [feministas], volví a encontrarme con éstas esculturas, en ese momento, rayadas y con otras cosas... Distintas intervenciones<sup>175</sup> que eran parte de las actividades y performances que realizaban las estudiantes movilizadas en el campus de la universidad. Así, las estatuas que representaban cuerpos masculinos fueron intervenidas [en su materialidad] con consignas que aludían al patriarcado, la violencia sexual, el acoso, el sexismo; las mismas denuncias que resonaban en las protestas y marchas estudiantiles.

Caminando-con las esculturas y, sin desatender el carácter efímero de las intervenciones, se explicitaban los efectos [materiales] de la acción política [activista y artista] de las estudiantes en el interior del campus. En este sentido, las intervenciones parecían devenir en una observación sociomaterial que ofrecía testimonios de humanos y no-humanos [en acción]. Así, intentando seguir el rastro de la aparición de la performatividad, una mañana encontré a un grupo de estudiantes intentando cubrir con una tela a *la Quimera*. Pasado unos días, dos funcionarios, encargados de la mantención de jardines, estaban en plena faena para quitar la pintura violeta sobre *el Horacio*. En éstas acciones distribuidas, no tenía muy claro si el patrimonio se adentró en el ámbito cotidiano o excedía el mismo. Aun así, no atendí en las intervenciones una intención enfocada al derribo y la destrucción de las mismas, más bien, se transparentaba un precedente que avisaba de múltiples procesos tácticos de ebullición y movimiento.

Sin duda, resulta difícil caminar-con el patrimonio apartándose del estudio de las representaciones y centrarse, únicamente, en las actuaciones. Estas esculturas, [al igual

---

pieza también se encuentra exhibida en el *Hall Central* del MNBA. Descrita como una “obra tridimensional. Escultura de bulto en formato vertical. Composición en base a figura masculina de cuerpo entero, sentado, con el brazo derecho levantado apuntando hacia abajo. El retratado viste una túnica que le cubre el hombro izquierdo y sus pies se mantienen descalzos” (SURDOC, 2012).

<sup>174</sup> La *Licenciatura en Artes Plásticas* otorgaba una mención, en términos de especialización, en una de las tres disciplinas: pintura, grabado o escultura.

<sup>175</sup> Prefiero aludir a *intervención* por tratarse de algo que sobreviene, ocurre y acontece, en concreto, sobre la materialidad de las esculturas, aludiendo a acciones de carácter efímero y performativo en el marco de las movilizaciones estudiantiles feministas. Al situar un análisis afectivo y sociomaterial contemporáneo, he preferido tomar distancia respecto a la articulación del concepto de *iconoclasia* que, inscrito en el campo de la *Historia del Arte*, privilegia la teorización de los gestos de orden destructivo en obras e imágenes. Por tanto, sin poner de manifiesto un análisis respecto a los aspectos de orden formal y estéticos, me detengo a considerar, en primer lugar, lo que sería la propia *vida* de estas efigies. Con esto no quiero elevar un mal entendido sobre el que se reinterprete *vida* como una cuestión alusiva a preceptos biológicos; sabemos que las esculturas de hormigón no cuentan con un sistema nervioso central. Cuando me refiero a que están *vivas*, es porque estas cambian y se mueven, se fugan hacia distintas superficies que van con-formando su alrededor, atentando así, con su disolución, cambio y devenir (Ingold, 2011). Son estos flujos y movimientos los que permiten [re]ubicar el sentido de la [re]significación en los encuentros y compromisos en momentos de significado emergente dentro de relaciones afectivas y más que representacionales del patrimonio (Waterton y Watson, 2015).

que lo estaba siendo yo], parecían ser testigos, eventualmente, actores más próximos a los eventos que se sucedían en la universidad. Sin embargo, estos acontecimientos en los que se veían enredadas, dan cuenta de que todo encuentro no es estable, ni referencial, ni necesariamente fundacional para la creación de significados (Jackson y Mazzei, 2012). Para Murriss (2016), esto expresa “la profunda idea de que los cuerpos llegan a existir, ontológicamente, a través de las relaciones materiales y discursivas” (p. 278). Estos acontecimientos relacionales, o intra-cciones como diría Barad (2007), parecen exigirnos pensar de manera diferente las espacio-temporalidades del patrimonio. Al parecer, insistir únicamente en los modos de organización, construcción e interacción social, ya no es del todo sostenible (Sterling y Harrison, 2020).

Tampoco se trata de que hagamos a un lado el debate de la mercantilización del patrimonio, cada vez más, vinculado a un turismo global y a la preservación de una indiscutible arquitectura, de ciertas cosas, de específicas tradiciones, incluso, de determinados cuerpos<sup>176</sup>, concebidos como patrimonios relevantes en base a procesos de “reducción y oclusión cultural” (Viveiros de Castro, 2013, p. 96). Unas definiciones normativas establecidas por “los relatos autorizados sobre el patrimonio<sup>177</sup>” (Smith, 2008, p. 160). De ahí que Winter (2014) plantee la necesidad de que pluralicemos el alcance, no tan sólo de la historización, sino también que repensemos los diversos acontecimientos, procesos y transformaciones que conflictúan al patrimonio más allá de los ordenamientos eurocéntricos. Y, es aquí, donde el horizonte decolonial marca acciones y sentidos para que cuestionemos las matrices y directrices normativas del pensamiento y las prácticas epistémicas de poder (Mignolo, 2015) que influyen en nuestra relación experiencial [y performativa] con el patrimonio. Pero este movimiento descolonizador, también debe incluir “una indagación sobre la noción de ‘conocimientos situados’” (Murriss, 2016, p.

---

<sup>176</sup> En esta lógica el Estado-nación Chile ha instalado una instancia oficial de reconocimiento denominada *Tesoros Humanos Vivos*, una forma de reconocimiento que puede otorgarse a “comunidades, grupos y personas que son distinguidos y destacados por sus pares, por los significativos aportes que han realizado a la salvaguardia y al cultivo de elementos que forman parte del *Inventario de Patrimonio Cultural Inmaterial en Chile*” (MINCAP, s/r), de acuerdo a lo establecido en la *Convención para la Salvaguardia de Patrimonio Cultural Inmaterial* (UNESCO, 2003). Todo este procedimiento se lleva a cabo en el *Sistema de Información para la Gestión del Patrimonio Cultural Inmaterial* [SIGPA <https://www.sigpa.cl/>], una herramienta web para la identificación y el recuento de prácticas del patrimonio cultural inmaterial en Chile y sus respectivos repertorios culturales, así como también, una plataforma para la visualización de la gestión realizada por el *Servicio Nacional del Patrimonio Cultural del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio* [MINCAP]. Si bien esta política intenta proteger [y perpetuar] ciertas prácticas y conocimientos populares y ancestrales, los mecanismos de valoración que se realizan de las personas y comunidades da cuenta de procesos de exclusión arbitraria por los efectos de una patrimonialización unívoca que cosifica y legitima la desigualdad cultural y social. Una cuestión que “expone las desigualdades históricas y las injusticias actuales que ensombrecen al patrimonio como concepto universalizador [también podríamos decir territorializadores]” (Sterling y Harrison, 2020, p.27)

<sup>177</sup> Para Smith (2008), el *discurso autorizado del patrimonio* es aquel que tiende a “dominar los debates occidentales nacionales e internacionales sobre la naturaleza, el valor y el significado del patrimonio”. Aunque este discurso “hace hincapié en la materialidad y en el supuesto valor universal innato del patrimonio”, varía según los contextos nacionales y culturales, aun así, comparten una serie de supuestos básicos que “enmarcan la forma de pensar, hablar, escribir y actuar de los profesionales, académicos, los responsables políticos, los gobiernos y las sociedades patrimoniales” (p. 162).

291). Es que el patrimonio también es algo situado, “profundamente personal y encarnado, reuniendo modos de herencia genéticos, culturales, artísticos y económicos, tanto colectivos como individuales” (Sterling y Harrison, 2020, p. 23). Y, aunque el patrimonio parece privilegiar la teoría (Winter, 2014), no podemos dar por sentados los enredos, del discurso y la materialidad, el papel de la experiencia encarnada y la agencia de la materia. Esas sensaciones, intensidades y texturas a través de las cuales se experimenta la vida (Coleman y Ringrose, 2013).

En los términos de Sørensen (2022), se trata de explorar la atracción que ejercen los objetos y las constelaciones de cosas y cómo, incluso, las más improbables y retiradas nos atraen de algún modo. En este sentido, ¿qué hay en los objetos particulares y las formas en que se mantienen juntos y se separan que nos hacen detenernos y volvernos?

Sin marginar el lugar de la experiencia y seguir líneas de fuga que vayan más allá del “carácter fenomenológico y performativo de la vida, en la que se producen los encuentros con lugares y acontecimientos

patrimoniales” (Chrouh, 2018, p. 178), no es descabellado que pensemos en la vida de las esculturas y, cómo éstas, también tienen poder, actúan y producen efectos (Bennett, 2010). Y, aunque “el animismo sigue pareciendo ‘raro’ [...] Pone límites al excepcionalismo humano e implica una profunda afirmación de la ‘vitalidad’” (Herbrechter, 2022, p. 81). No obstante, el discurso posthumanista resuena con fuerza en los estudios críticos del patrimonio que buscan una crítica alejada de todo lo existente (Kelechi, 2020).



Enredado a la trama universidad, no niego el poder [y la vitalidad] de *la Quimera y el Horacio* y su involucramiento con las protestas y las manifestaciones de repudio a las violencias de género, el acoso y las demandas por justicia, equidad y reparación. No desconozco que al caminar-con estas esculturas-menores<sup>178</sup> también experimenté una sensación de estremecimiento e incomodidad, afectado por los rastros de un juicio público [y feminista] a la masculinidad blanca, colonial y patriarcal impresa en nuestros cuerpos, incluido el de las esculturas. Pero, lo de la masculinidad [en las esculturas], tampoco es un asunto sencillo. Para Smith (2008):

El patrimonio tiene género. Tiene género en la forma en que se define, se entiende y se habla del patrimonio y, a su vez, en la forma en que reproduce y legitima las identidades de género y los valores sociales que las sustentan. Las definiciones y los discursos sobre el patrimonio incorporan una serie de supuestos sobre las experiencias de hombres y mujeres. (p. 161)

De hecho, no podemos desconocer que muchos sitios [y lugares significativos para la historia y la experiencia de las mujeres] se descuidan en los registros del patrimonio conservado [y preservado], pero también “el grado en que las historias que se cuentan en los lugares y museos del patrimonio tienden a transmitir y legitimar estereotipos de género de hombres y mujeres” (p. 162). Por lo mismo, estas exclusiones masculinistas no deben dejar de incomodarnos, en este sentido, es necesario no dejar de “abordar la pregunta del género una y otra vez, y ser conscientes de sus implicaciones y de las responsabilidades que conlleva” (Azpiazu, 2017, p. 12). No se trata, únicamente, de que las intervenciones a estas esculturas sean el efecto decantado de una grave crisis de representatividad y, aunque se “inscriban en la sospecha de los referentes” (Soto, 2022, p. 130), existen fuerzas que desafían la cognición, la representación, incluso, la expresión racional. Sin duda, estos esquemas [humanos] también tienen cabida en los cuestionamientos respecto a nuestra relación con el patrimonio, sin embargo, nuestra comprensión [y compromiso] con la relacionalidad sigue siendo problemática (Waterton y Watson, 2015). Asimismo, no dudo de que el sentir colectivo enunciado por las estudiantes movilizadas, nos recuerdan que el pasado, el presente y el futuro están repletos de resonancias afectivas y, por lo mismo, nos podemos restringir las intervenciones a una lectura unívoca que interpreta los hechos como una exhortación a la vandalización. Y, si bien, pueden seguir desplegándose análisis centrados en las cuestiones de poder, hegemonía, ideología, contra-monumentos y contestación, tampoco debemos olvidar que no podemos separar lo social [y discursivo] de la realidad [y relacionalidad] material.

Caminar-con las esculturas es una experiencia que puede producir una profunda sensación visceral que ocurre antes de que se pongan en marcha nuestros procesos

---

<sup>178</sup> Las estatuas de *la Quimera y el Horacio*, al ser reproducciones consideradas ornamentales, parecen devenir en esculturas-menores (Deleuze y Guattari, 2004) que adquieren poder de cosa al ser parte de los discretos ensamblajes [patrimonial, artistas, ornamental] en el que se incluyen otros cuerpos, ideas, la institucionalidad, el género, el artivismo, y, y, y, unas conexiones disonantes entre cuerpos humanos, no-humanos y más-que-humanos (Bennett, 2010).

cognitivos y, aunque pueden ocurrir en un instante, su rastro perdura en los tejidos corporales a través de delicadas sinapsis, incluso, con el potencial de revivir de forma bastante inesperada (Bennett, 2019). Esto nos lleva a considerar, sin ánimo de interpretar, la cuestión de las orientaciones, a saber, “cómo habitamos los espacios, así como ‘con quién’ o ‘con qué’ habitamos los espacios” (Ahmed, 2019, p. 11).

Puede que ciertas orientaciones hayan movilizadado la solidaridad y el cuidado para con la desnuda *Quimera* cuando las estudiantes se esforzaban en cubrir su expuesta desnudez. Y, precisamente, el cuidado, en el discurso autorizado del patrimonio (Smith, 2008), es algo que debemos tomar con cautela, incluso, atenderlo con incredulidad y sospecha. Es que acaso, ¿no era cuidado limpiar las esculturas, repararlas, mantenerlas blancas y lustrosas? Como bien señala Puig de la Bellacasa (2017b), “involucrar una visión feminista del cuidado en la política de las cosas fomenta y problematiza la posibilidad de traducir el cuidado ético-político en formas de pensar con los no-humanos” (p. 30). No cabe duda de que los funcionarios de la universidad [encargados del mantenimiento de jardines y parques] debían seguir las directrices normativas que demandan cuidar [y mantener] el patrimonio de la universidad, sin embargo, no debemos desatender el poder de estas estatuas respecto a las transformaciones y cambios, ni mucho menos, ignorar su incidencia en la topografía de la universidad vinculada a pasados, presentes y futuros violentos.

Las esculturas, como otras cosas, se ven envueltas en procesos, cambios y luchas en un complejo juego de relaciones sociomateriales que, como flujos vitales (Ingold, 2011), siguen un continuo en constante transformación y devenir. Las intervenciones [también de cuidado], desde una orientación afectiva (Ahmed, 2019), devienen cargadas de una fuerza afectiva que se expresa en la materialidad [en relación]. Esto nos obliga a ir más allá de los discursos autorizados del patrimonio para [re]atender las agencias involucradas que actúan entre sí y que, a la vez, nos imposibilitan identificar los límites entre *la Quimera*, las estudiantes y las telas; o del *Horacio*, la pintura, la fregona, el funcionario [inclusive a quienes estemos ahí observando].

Taussig (1999) plantea que, “en la desfiguración, las estatuas se mueven de un exceso de invisibilidad a un exceso de visibilidad” (citado en Mora, et. al, 2020, p. 1), pero esto va más allá de la visibilidad, al parecer, las esculturas-menores no dejan de incomodarse e incomodar [afectar y afectarnos]. Como señala Soto (2022) “una escena de visibilidad es siempre, al mismo tiempo, la creación de un espacio y un tiempo que sostiene y se sostiene gracias a aquello que no puede formularse en imagen” (p. 129). *La Quimera* y *el Horacio*, siguen enredados a la trama universidad movilizadado procesos corporales, movimientos vitales que desencadenan el apasionado “devenir-otro; un flujo intensivo de [micro]percepciones afectivas” (Golańska, 2015, p. 773). Encuentros que explicitan la porosidad entre nosotros-en-el-mundo; “múltiples afectos, estructurados, fortuitos, soportados o disfrutados” (Crouch, 2018, p. 178), pero también incomodados, cuidados, encantados y encarnados. De este modo, las esculturas-menores no dejan de con-formar un complejo juego de relaciones sociomateriales que siguen un continuo en

constante transformación. Por ende, atender su materialidad, no significa excluir los alcances de la representación y su función figurada [como cuerpos sexuados], ya que así, nuestros cuerpos [humanos] parecen ir tomando forma al orientarse hacia éstas estatuas que solo “son alcanzables, que son accesibles dentro del horizonte corporal” (Ahmed, 2019, p. 12). Así, *la Quimera y el Horacio*, no dejan de verse envueltos en los sucesivos acontecimientos de una trama heterogénea de ensamblajes “díscolos, múltiplos e impredecibles” (Stewart, 2007, p. 3, citado en Coleman y Ringrose, 2013, p. 4) en el que se encuentran los cuerpos, la protesta política, el activismo, el cuidado, la protección, y, y, y. Por tanto, como señalan Jackson y Mazzei (2016), debemos evitar atribuir la agencia, exclusivamente, a las personas si queremos tomar en serio la “movilidad y la trayectoria de lo no-humano y su vitalidad” (p. 93). La vibrante materialidad (Bennett, 2010) de estas esculturas-menores devienen en algo vital para que distintas cosas sucedan (Jackson y Mazzei, 2016). Aquí, las distintas dinámicas agentivas de la trama universidad, señalan que el espacio urbano [constitutivo de la universidad] no puede entenderse únicamente como propiedad. Si bien las normativas que delimitan el “tratamiento” de las cosas del campus patrimonial están inscritas en un cuerpo de derechos bien establecidos (Mitchel, 2003), nada asegura su continuidad vital.

Los ordenamientos normativos no hacen más que propiciar un cuidado, entendido éste, desde los términos de mantenimiento [y protección] de las esculturas [también los edificios y los jardines] por su carácter histórico y artístico (Nickel, 2021). Líneas normativas de una trama de conexiones [y desconexiones] en la co-existencia y la enmarañada co-constitución mutua entre lo afectivo y lo discursivo, lo material y el movimiento (Golańska, 2015). Al respecto, comparto con Puig de la Bellacasa (2017b), el imperativo ético-político de que atendamos el cuidado “en el corazón de agencias distribuidas en mundos más-que-humanos, permaneciendo sensibles a las obligaciones materiales, al tiempo que evitamos el moralismo y las explicaciones humanistas reductivas” (p. 33). Por lo mismo, sin pretender extenderme en el tema de los derechos - que sin duda daría lugar a otra indagación- es importante, a lo menos, preguntarnos por los derechos de los no-humanos en la trama universidad. Ese conjunto de fuerzas, intensidades y afectos, desplegados en “múltiples manifestaciones ‘territorializadoras’ y ‘agregadoras’ de poder”, pero también a través de “continuos desafíos, fragmentaciones y resistencias a estas territorializaciones” [desterritorializaciones] (Fox y Alldred 2015, p. 126).

Si bien los “derechos posthumanos encarnan las reivindicaciones de ensamblajes transversales de individuos que no ven un corte binario entre el pensamiento y la acción, la vida y la muerte, el medio ambiente y la humanidad” (Hanafin, 2014, p. 218), aún queda mucho por hacer, sobre todo, cuando el patrimonio sigue utilizándose para construir, [re]construir y negociar una serie de identidades, valores sociales [y culturales] significados [y resignificados] en el presente (Smith, 2008). Puede, que un enfoque ontológico [relacional] del patrimonio posibilite otros encuentros que desplacen nuestra atención hacia una [re]orientación temporal, el vivir-con, el cuidado y los ensamblajes

relacionales (Harrison, 2022). Sin embargo, como señala Sundberg (2014), es necesario decolonizar y, exponer así, “la violencia ontológica autorizada por las epistemologías eurocéntricas tanto en la erudición como en la vida cotidiana” (p. 34). Esa insistencia en privilegiar ciertas comprensiones relacionales respecto a otras cosmovisiones, sistemas de conocimiento y prácticas históricas de pueblos del sur-global que han sido desestimadas y deslegitimadas (Kelechi, 2020).

De lo anterior, el Artículo 1.15 de la *Carta de Burra* (ICOMOS, 1999) señala: “Asociaciones significa las conexiones especiales que existen entre la gente y el sitio”. Éste artículo deja de entrever la universalización de cierta relacionalidad respecto a los encuentros con el patrimonio, pero también nos permite situar un punto de fuga para “interrogar la actitud cultural [humanista/colonialista]” (Kelechi, 2020, p. 271) de los ordenamientos reguladores desplegados por una institucionalidad global-local [UNESCO, ICOM, ICOMOS, MINCAP...] a través de cartas, leyes, acuerdos y convenciones [nacionales e internacionales] que, desplegados como líneas normativas, no dejan de insistir en privilegiar la protección física de ciertas cosas y lugares por sobre otros (Gissen, 2017). Para Mitchell (2003) esto explicita:

El viejo dilema ético de rescatar un Rembrandt o un niño de un edificio en llamas sólo tiene sentido en una cultura que ya cree que algunos objetos tienen un fuerte derecho a la protección, el cuidado y la atención humana. Algunos objetos (especialmente los ídolos) exigen incluso el sacrificio humano. Y estas creencias se basan invariablemente en la idea de que los objetos inanimados son capaces de poseer vida o (como dijo Walter Benjamin) “aura”. Incluso un objeto humilde, como el querido oso de peluche de un niño, se considera que tiene derecho a alguna forma de respeto e indulgencia, aunque sólo sea por el bien de los sentimientos del niño. (p. xii)

Por lo mismo, Kelechi (2020) se pregunta si “¿deberíamos seguir considerando el patrimonio como un fenómeno estático-moribundo que no cambia en la era del Antropoceno?” (p. 271). Más aún, cuando la defensa de un trato igualitario y ético, entre el animismo y el posthumanismo, destaca la co-existencia relacional centrada en la vida más allá de pensar en las cosas, únicamente, como actores políticos (Latour, 2008). Esto no deja de ser complejo, sobre todo, si hacemos un giro a las responsabilidades [legales] del patrimonio. Ciertamente, suena bastante confuso responsabilizar a las esculturas-menores [enredadas a la trama universidad] de violencia de género o de acoso sexual, sin embargo, en el debate actual, se discute la posibilidad de confrontar otros modos de hacer jurisprudencia poniendo énfasis en los cuerpos materiales y sus intereses más allá de los humanos. Pero, como nos recuerda Schweitzer (2021), “los ‘derechos de las cosas’ no van necesariamente en contra del antropocentrismo del derecho” (p. 29).

Al respecto, una falla en la materialidad de las esculturas podría haber provocado un accidente, inclusive, la muerte de una persona. Sin embargo, demandarlas sólo tendría sentido si los daños estuvieran cubiertos por un seguro, por tanto, el sujeto humano vuelve

a estar en el centro del proceso. Aun así, especular y ficcionar sobre eventuales acontecimientos, nos invita a [re]considerar la relación entre “los derechos de los monumentos y los derechos humanos debido a las tensiones históricas que existen en las prácticas históricas, las cartas existentes y los actos que definen los monumentos” (Gissen, 2017, p. 72). Por lo mismo, para Schweitzer (2021), “los temores sobre el *Anthropos* asociados a los ‘derechos de las cosas’ están más que justificados” (p. 39), más aun, cuando el derecho que resguarda la preservación y conservación del patrimonio “parece ir en contra de los derechos humanos” (Gissen, 2017, p. 72).

No podemos desconocer que el derecho del patrimonio se ha articulado en relación a los derechos humanos y a los derechos de la propiedad como expresiones culturales, humanistas y antropocéntricas de un derecho instrumental (Gissen, 2017). Aquí, teóricas como Braidotti y Haraway consideran “la imposibilidad de superar el pensamiento antropocéntrico con instrumentos jurídicos, ya que acabamos reproduciendo el antropocentrismo del derecho al antropomorfizar” a los no-humanos (Schweitzer, 2021, p. 33). Sin embargo, a partir de estas artimañas jurídicas, los “guardianes del patrimonio ‘natural’ y ‘cultural’ pueden abordar las cuestiones de la vulnerabilidad, la escasez, la pérdida y la sostenibilidad” (Sterling y Harrison, 2020, p. 23). Así, el discurso autorizado del patrimonio con su enfoque, claramente, antropocéntrico, no deja de privilegiar la relacionalidad humana y la producción cultural. Aquí, bajo la lógica de lo patrimonializable, ríos, parques, glaciales, islas, entre otros, [descritos como “patrimonio natural” y “santuarios de la naturaleza”] también son considerados como productos culturales, ampliando así, los lineamientos jurídicos para su protección y cuidado. En la discreta trama universidad, ciertos árboles y plantas también son reconocidos como parte del campus patrimonial.

En el caminar-con el campus patrimonial, en el jardín de entrada a la *Facultad de Ciencias Naturales y Oceanográficas*, reposa un trozo de un otrora árbol, concretamente, el fragmento de un tronco de *Lahuen*<sup>179</sup> en corte radial donde se exponen los hitos de la

---

<sup>179</sup> *Lahuen*, conocido popularmente como *Alerce* y cuyo nombre científico corresponde a *Fitzroya Cupressoides*, es una conífera de grandes dimensiones que puede llegar a alcanzar los 5 metros en diámetro y 50 metros de altura, encontrándose por sobre los 500 metros de altura sobre el nivel del mar. Su extraordinaria longevidad les sitúa como una de las especies más antiguas del mundo, llegando a edades que se aproximan a los 3600 años. Al igual que otras especies, son el sostén que mantienen “la biodiversidad saludable de ecologías complejas, albergando muchos huéspedes y nutriendo a una variopinta lista de comensales” (Haraway, 2019a, p. 189). Pero, en la cosmovisión *Mapuche* “los ‘árboles son como las personas, nuestros hijos, los adoramos [...] Los antiguos tenían respeto por los árboles porque pensaban que era un árbol vivo. Los árboles también tienen sus *longko*, principalmente el *pellín*” (Skewes y Guerra, 2015, p. 205). Una vida que, hace unas décadas, está en peligro de extinción producto de la desmesurada explotación colonial de empresas forestales nacionales y extranjeras. Aquí, la acción humana ha influido en el funcionamiento de diversas ecologías en las que las economías extractivas, es decir, los sistemas de producción basados en la extracción y transformación de recursos no renovables [o lentamente renovables], tienen un impacto material duradero en un mundo interconectado (Fredengren, 2022). Actualmente en el Estado-nación [Chile], existen alrededor de unas 260 mil hectáreas de bosques de *Lahuen*, de esa cifra, sólo 42 mil hectáreas se encuentran protegidas por el *Sistema Nacional de Áreas Silvestres Protegidas del Estado* [SNASPE], tanto en parques como en *Reservas Naturales*. Esta herramienta de *conservación* [especista] ha calificado los *Lahuen* como *Monumento Naturales*. Una definición que alude a ciertas especies arbóreas por su singularidad [dimensiones y crecimiento] al tener valor artístico, utilidad para la historia o para la investigación científica. En este



datación etaria que alcanzó el árbol de acuerdo a sus anillos de crecimiento. Un *Lahuen* que devino en tronco; en fragmento; en ejemplar de alerce y en línea temporal. Árbol que enrostra la lentitud, más bien, unas velocidades muy lentas (Deleuze y Guattari, 2004).

Como señala Kong (2019), la “lentitud no llega a constituir un molde inmóvil, ladrillos para hacer casas, sino variaciones continuas que siguen los hilos de la materia para incorporarse, desde lo sombrío, en la multiplicidad abierta de su devenir” (pp. 136-137). Este trozo de tronco de *Lahuen* conecta con otras especies que, siendo parte del campus patrimonial, también permiten

seguir interpelando los discursos autorizados del patrimonio y pensar un patrimonio más-que-humano. Una apertura importante si pretendemos intentar subvertir los



binarios de cultura y naturaleza, humano y no-humano, pero también para atender cómo “el patrimonio está enredado en procesos materiales y ambientales más allá de lo humano” (Rinke y Pétursdóttir, 2022, p. 5). Como señala Haraway (2019a) “sembrar mundos significa extender la historia de las especies compañeras para incluir más de su incesante diversidad” (p. 182).

Respecto a otras especies compañeras, en el campus patrimonial, existe y vive la *Puya*, una planta autóctona que florece en un intervalo de entre cuatro a cinco años. De tantas caminatas realizadas por los espacios-tiempos de la universidad sólo una vez he podido verla florecida. Esta planta, junto a otras especies vegetales presentes en el campus patrimonial, podrían considerarse



ANARCHIVO-9.

---

sentido, la legislación chilena, definió ésta categoría con el fin de preservar una región, objeto específico o una especie determinada de flora o fauna. Aquí, la *preservación* remite a la mantención de la condición original de los recursos naturales de un área silvestre reduciendo la intervención humana, siendo así, un deber ineludible del Estado (Gutiérrez, 2016).

micro-entornos, hábitats, incluso, un bioma para insectos, aves, murciélagos y otras especies vegetales. De este modo, pueden pensarse como equivalentes a los “paisajes culturales, con todas las complejidades que ello conlleva en cuanto a vivienda comunal, interpretación y memoria” (Roudavski y Rutten, 2020, p. 5). Sin desconocer las complicaciones que señala pensar el paisaje, insistiré en discretos ensamblaje donde distintas especies hacen una vida-con, lo que Haraway (2019a) explica como “regalar y recibir, sugiere historias de devenir-con, de inducción recíproca, de especies compañeras” (p. 183), a partir de asociaciones, alianzas y correspondencias, lo que también incluye, una diversidad de elementos heterogéneos: tierra, hojas en descomposición, microbios, hongos, gusanos, fotones de luz, agua, y, y, y. Conuerdo con Harrison (2020) que, ampliar la concepción del patrimonio en términos espaciales y discursivos asociados con lo material, nos abre a la posibilidad de [re]considerar las implicaciones ontológicas de vivir-con, cuidar y ensamblar futuros a la hora de [re]pensar el patrimonio en el Antropoceno. Así, la *Puya*, al igual que muchas otras especies vegetales enredadas a la trama universidad, desarrollan una agencia que va más allá de nuestra capacidad humana de planificar, controlar y observar. Sin embargo, al caminar-con la *Puya*, emerge el cuestionamiento respecto a “¿cuál es la línea vital entre la agencia humana y la no-humana en los procesos de existencia y recreación humanas?” (Kelechi, 2020, p. 268). Sobre todo, cuando en la trama universidad hay cosas que parecen tener una vida, y no me refiero únicamente a los árboles y a las plantas que, ciertamente,



ANARCHIVO-10.



contribuyen con su propio engranaje agencial a la materialización de las temporalidades en la universidad (Fredengren, 2022).

Las líneas normativas de la conservación y protección del patrimonio apelan al reconocimiento de ciertas cosas por su valor universal y excepcional y lo hacen evaluando su valor estético, histórico, científico, social, natural y recreativo. Aquí, el por y para la humanidad, explicitan una lógica antropocéntrica que sigue prevaleciendo, aún así, no debemos olvidar que el germen del discurso patrimonial no deja de enfatizar en lo cultural, independientemente, de las propuestas inclusivas que incluyen formas de vida ecológicas. De hecho, los trabajos existentes respecto a las implicancias de los aspectos más-que-humanos del patrimonio enfatizan en una [re]orientación del patrimonio como algo co-construido con no-humanos, particularmente, con formaciones geológicas y fisiográficas, edificios, monumentos y otros sitios de valor universal excepcional. Para lo cual, como he señalado anteriormente, se recurre a sistemas de representación enredados a lineamientos políticos, jurídicos, legislativos, morales y éticos (Roudavski y Rutten, 2020). Aquí, la importancia de atender los “Derechos de la Naturaleza” que, como ordenamientos jurídicos, exploran alternativas en las que se establezcan puentes entre la jurisprudencia constitucional en diálogo con las cosmovisiones indígenas, sin embargo, esto tampoco es una garantía que subvierta “el antropocentrismo del derecho” (Schweitzer, 2021, p. 29). Sin duda, los compromisos con las cosmovisiones indígenas aportan saberes que van más allá de los enfoques universalistas, colonizadores y tecnocráticos, ampliando así, nuestra comprensión de futuros imaginables para [re]pensar nuestros encuentros y relaciones con-el-mundo. Sin embargo, las iniciativas que promueven la incorporación de cosmovisiones indígenas en los sistemas jurídicos no-indígenas para la protección y cuidado de los medios<sup>180</sup> [ecológicos] no, necesariamente, “socavan el antropocentrismo del derecho y de la modernidad occidental” (Schweitzer, 2021, p. 29)

Puede que, los derechos de las cosas (Schweitzer, 2021); de los monumentos (Gissen, 2017), de la naturaleza (Mitchell; 2003), propicien movimientos para descentrar lo humano ayudándonos “a abrir pasajes para una praxis de cuidado y respuesta-responsabilidad” (Haraway, 2019a, p. 163) para con los no-humanos. Por ende, cabe preguntarnos si ciertas cosas [monumentos, memoriales, paisajes, bosques y diferentes complejos reificados por los discursos autorizados del patrimonio (Smith, 2008)] merecen conservarse y protegerse únicamente por su valor estético, histórico, científico, social y natural. Una cuestión que puede extenderse a lo que representan; a los beneficios [económicos], incluso, a los valores que dicen simbolizan. Pero, si seguimos a Gissen (2017), “¿qué pasa con lo estéticamente ofensivo [o incómodo] o que reflejan mal la interacción entre el hombre y la naturaleza a través de historias de colonialismo o degradación ambiental?” (p. 74).

---

<sup>180</sup> Aquí, la naturaleza suele ser considerada como un entorno; como la base de la vida o como el hábitat propio de los humanos.

En la contemporaneidad nos vemos envueltos en distintas tramas que explicitan movimientos de negación, de resistencia y de posibilidad restauradora que se manifiestan en las prácticas de des-monumentalización. Y, aunque las esculturas-menores del conjunto patrimonial de la universidad no fueron derribadas, las intervenciones sobre *la Quimera* y *el Horacio*, además de la conservación de plantas autóctonas como la *Puya* y el *Lahuen*, devienen en acontecimientos que invitan a pensar la relacionalidad y el encuentro con el patrimonio. Unas “condiciones materiales de posibilidad [e imposibilidad] que promulgan lo que importa y lo que está excluido de importar” (Murriss, 2016, p. 285). Unos gestos menores (Manning, 2016) a través de las cuales “nuestras participaciones y sentimientos pueden funcionar y verse afectados” (Crouch, 2018, p. 180). Así, cuando las cosas llegan a importar, el cuidado emerge;

[...] como algo que hacemos y se materializa como una práctica ética y políticamente cargada, que ha estado a la vanguardia de la preocupación feminista por las agencias devaluadas y las exclusiones. En esta visión: cuidar, anuncia un estado afectivo, un hacer vital material y una obligación ético-política. (Puig de la Bellacasa, 2017b, p. 34)

De lo anterior, no cabe duda de que el posthumanismo ha desarrollado una interesante crítica respecto al privilegio de lo humano, en concreto del hombre, como universalismo occidental y categoría normativa ontológica, epistemológica y ética (Zembylas, 2018a), no sólo para ir más allá de la imaginación dogmática del humanismo antropocéntrico, sino también para abordar las realidades vividas como algo que se produce activa y relacionalmente (Åsberg y Braidotti, 2018). Aún así, las desigualdades y asimetrías locales [e históricamente situadas] no son simplemente el resultado de una “mirada antropocéntrica del mundo” (Miah, 2008 citado en Kelechi, 2020, p. 269), sino que están estrechamente asociadas a un colonialismo que ha objetivado, instrumentalizado y anulado personas, territorios, saberes, relaciones, y, y, y. Por lo mismo, no se pueden desconocer los movimientos de la decolonización a la hora de desbaratar el legado humanista de la modernidad e impugnar los efectos [sociomateriales] de la colonialidad. Por lo mismo, concuerdo con Sundberg (2014), que “la decolonización también implica el fomento de la ‘alfabetización multiepistémica’ un término propuesto por la académica sami Rauna Kuokkanen para indicar el aprendizaje y el diálogo entre mundos epistémicos” (p. 34). Un diálogo que nos permita atender lo ajeno desde el compromiso de la observación y la sintonía perceptiva como posibilidad para seguir lo que está sucediendo y, a su vez, responder ante ello. Se trata de posibilitar conexiones entre lo material, el sujeto y las formas de conocer asociadas a las relaciones, lo que precisa nuevos entendimientos respecto a los procesos de investigar y los modos de saber-conocer. Una forma de decolonialidad que busque elaborar estrategias horizontales de apertura inclusiva para cuidar de distintos actores [incluidos los saberes] heterogéneos en sus respectivos ensamblajes. Pero, si queremos desenvolver acciones orientadas al cuidado, no podemos olvidar que “la noción de cuidado también está marcada por las políticas de género y raza”, por lo mismo, debemos atender que “los

asuntos de cuidado” no son neutrales (Puig de la Bellacasa, 2017b, p. 35). Esto implica que debemos ser capaces de asumir nuestras responsabilidades éticas a “través de patrones de cuidado y responsabilidad” (Haraway, 2019a, p. 140). En este sentido, se trata de prestar atención a cómo reclamamos una co-presencia vívida en muchos tipos de temporalidad y materialidad en nuestros enredos. En los términos de Haraway (2019a) se trataría de prestar atención a:

[...] cómo las prácticas -la narrativa activada- pueden estar del lado de lo que llamo ‘continuidad’, es decir, nutrir, inventar, descubrir o improvisar de alguna manera formas de vivir y morir bien de manera recíproca en los tejidos de una tierra cuya misma habitabilidad está amenazada. (p. 204)

Como sujetos materialmente integrados, debemos tomar distancia del universalismo abstracto a la vez que se descentraliza la consciencia transcendental. Por tanto, como sujetos diferenciados, debemos comprometernos con la diferencia más allá de la mera lógica oposicional y binaria que la reduce. Aquí, el énfasis está en privilegiar la afectividad y la relacionalidad como una alternativa a la autonomía individualista [y masculinista] (Braidotti, 2020). Al parecer, abrirnos a transformaciones afirmativas de la subjetividad nos exige abrirnos al encuentro de nuevas formas de relacionalidad y alianzas afectivas para “acompañar las líneas de vida de personas, animales, otros materiales y fuerzas en búsqueda de cómo se mueve el mundo y cómo deberíamos responsabilizarnos” (Ingold, 2012, p. 15).

La ética afirmativa insiste en una disolución de las fronteras por las que, tradicionalmente, hemos separado lo humano de lo no-humano, lo orgánico de lo inorgánico y la naturaleza de la cultura, una ruptura para comprometernos con una vida y con otros modos de relacionalidad que expandan nuestras formas de pensar [y relacionarnos] para desvincularnos de las narrativas excluyentes planteadas por el humanismo y la colonialidad (Braidotti, 2020). Por lo mismo, no debemos desatender la omisión de las “ontologías relacionales” de los pueblos indígenas que han sido “descartadas y consideradas una forma primitiva de religión que los antropólogos denominaron ‘animismo’<sup>181</sup>” (Kelechi, 2020, p. 270). Y, aunque los ecos de este

---

<sup>181</sup> El *animismo*, derivado del latín *anima*, vincula de forma inextricable las cuestiones de comunicabilidad con cuestiones largamente debatidas sobre el alma y su relación con la materialidad. Basándose en la filosofía clásica y “siendo parte del virulento debate sobre el *vitalismo* y el *espiritismo*” (Franke, 2018, p. 39), Edward Taylor promovió la teoría del animismo y el *totemismo* en el libro *Primitive Culture* de [1871] al desestimarla como una creencia primitiva en seres espirituales, siendo éste, el principio de todas las religiones. Emile Durkheim amplió la posición de Taylor, argumentando que la aparición del animismo respondía a una mentalidad particular del primitivo que no le permite distinguir lo animado de lo inanimado (Kelechi, 2020). Sin embargo, como señala Stengers (2012), no hay que olvidar que muchos conceptos filosóficos sirvieron para justificar la colonización y la brecha a través de la cual algunos se sienten libres de estudiar y categorizar a otros, una brecha que aún existe. Cuestión a considerar, sobre todo, cuando el *animismo* ha sido considerado “el gemelo conceptual del *fetichismo*” (Herbrechter, 2022, p. 83). Teniendo en cuenta estas reticencias, Ingold (2006) señala que, al atender la definición convencional asociada al animismo, puede considerarse animistas “a los que sueñan con encontrar vida en Marte”, según él, el animismo puede pensarse como “una condición de estar vivo en el mundo, caracterizada por una mayor sensibilidad y capacidad de respuesta, en la percepción y la acción, a un entorno que está siempre en flujo” (p. 10).

ocultamiento siguen manifestándose, parece apremiante incomodarnos para pensar con el animismo, no sólo para rechazar su imagen clásica, sino también para no dejar de cuestionar los límites de la matriz del pensamiento falologocéntrico occidental [humanista/colonial] y las grandes divisiones de la modernidad. Aquí, la fricción (Puar, 2012) entre las posthumanidades, el pensamiento decolonial y el animismo puede fugar otras posibilidades para pensar la relacionalidad. Al tomar en serio a los otros [también a sus creencias y saberes], como sugiere Viveiros de Castro (2011), podemos “construir un concepto de seriedad (una forma de tomarse las cosas en serio) que no esté ligado a la noción de creencia ni a ninguna otra ‘actitud propositiva’ que tenga como objeto las representaciones” (p. 133). Como tal, las ontologías y epistemologías indígenas deben ser consideradas como cuerpos de conocimiento [también vivos] que deberíamos tomar en serio para aprender de ellos. Es que los saberes indígenas extienden una comprensión profunda de la vida del mundo material y no-humano (Viveiros de Castro, 2011). Pero, hay que avanzar con cautela, sobre todo, si queremos evitar que las diversas ontologías, epistemologías, saberes, experiencias y relacionalidades sean universalizadas a través y desde el posthumanismo. Por lo mismo, puede que “la cuestión del animismo exija que se aborde desde dentro” (Franke, 2018, p. 40), más aún, si no queremos desplegar una lógica extractivista de carácter instrumental que potencie la matriz colonialista de producción. En este sentido, y atendiendo como se desmoronan las formas de vida en estos tiempos de avalanchas de extinciones, exterminios, guerras, extracciones, genocidios, violencias [y pandemia], todo encuentro “deben llevarse al terreno de la responsabilidad continua, no en lo abstracto, sino en una práctica cultivada narrada de manera modesta” (Haraway, 2019a, p. 204). Así, como bien señala Stengers (2012):

[...]para reivindicar el animismo, no basta con tener una “idea” que nos permita afirmar que lo conocemos, aunque para personas como yo sea crucial darme cuenta de que mi experiencia de la escritura es una experiencia animista, que atestigua un mundo “más-que-humano”. (p. 8)

Incomodarnos con el animismo “es hacer que la[s] alteridad[es] revelen sus poderes de alteración, de hacer que la vida merezca ser vivida” (Viveiros de Castro, 2011, p. 145). Esto nos permite buscar otras relaciones con el patrimonio más allá de la conservación y la protección, para pensar en el cuidado de un patrimonio que tiene una vida, una vida que no necesariamente es biológica, una vida que no es inducida por nosotros, una vida que tiene su propio devenir, una vida que está en perpetuo flujo y donde entidades humanas, no-humanas y más-que-humanas siguen sus distintos caminos (Ingold, 2006). Tampoco se trata de celebrar la vida para generar nuevas afinidades asociadas a una valorización indulgente de los modos afectivos de conexión y de la energía vital que fluye a través de todas las cosas como forma de superar las fatalidades de la diferencia (Ingold, 2012). Al contrario, se trata de considerar las preocupaciones afectivas con las intensidades relacionales de la vida más allá de la clásica distinción entre

*bios* [humano] y *zoe* [no-humano]<sup>182</sup> (Braidotti, 2020) para caminar-con cuidado de manera especulativa (Puig de la Bellacasa, 2017b).

Especulando o comprometiéndonos con el animismo, podemos atender las “prácticas no occidentales del cuidado y conservación que, a menudo, disuelven los límites entre el patrimonio natural y el cultural mediante su insistencia en la espiritualidad y el encanto de las cosas materiales” (Sterling y Harrisson, 2020, p. 37). Aun así, no debemos desatender cómo los ordenamientos normativos de la colonialidad del poder, ese complejo juego de relaciones que se despliega en la retórica de salvaguardar, proteger y perpetuar, sigue justificando y sosteniendo las violencias de la matriz colonial/humanista/liberal. Si bien, como señala Stengers (2012):

[...]volver al animismo no significa que alguna vez hayamos sido animistas. Nadie ha sido nunca animista porque nunca se es animista “en general”, sólo en términos de ensamblajes que generan una transformación metamórfica en nuestra capacidad de afectar y ser afectado -y también de sentir, pensar e imaginar. (p. 12)

Tomarse en serio la vida y la vida del otro [humano, no-humano y más-que-humano] (Viveiros de Castro, 2011) desde el cuidado [de la vida] nos mueve a con-formar relaciones temporales a través de las materialidades [en y más allá del patrimonio] con diferentes velocidades, aceleraciones y enredos (Fredengren, 2022). No obstante, no debemos olvidar que este movimiento no deja de tener consecuencias para nuestra comprensión del concepto de sujeto [no sólo en el derecho], sino también para nuestra subjetivación. Como señala Franke (2018), “un discurso politizado sobre el animismo puede, por tanto, preguntarse no por la subjetividad de la percepción, sino por la subjetividad del llamado objeto” (p. 40). Aun así, un compromiso con las propiedades emergentes de la vida y la vitalidad de la materia proporciona un modelo para los procesos de transformación subjetiva y [micro]política. Estas preocupaciones de un “*continuum* de culturas-naturales”, son “nuevas fracturas dentro de lo humano, nuevas conexiones humano-no-humano” (Braidotti, 2020, p. 20) donde la subjetividad [nómada] se entiende como parte de ensamblajes que incluye agentes no-humanos y más-que-humanos. Para Stengers (2012), el animismo puede ser un nombre para reclamar estos ensamblajes, ya que nos hace sentir que su eficacia no es nuestra para reclamarla. Quizás así, abracemos el llamamiento de Haraway (2019a) a “una ampliación de subjetividades para personas y bichos, devenir lo que otro te sugiere, aceptar una propuesta de subjetividad, actuar de la manera en que el otro se dirige a ti” (p. 200). En este sentido, no podemos entender la subjetividad como una prerrogativa exclusiva del *anthropos*, ni vinculada a la razón trascendental y a la dialéctica del reconocimiento, sino como parte de la inmanencia

---

<sup>182</sup> Mientras *bios* alude a la vida de los humanos en cuanto organizada dentro de una sociedad, *zoe* hace referencia a la vida de todos los seres vivientes. Así, *bios* se regula a través de poderes y reglas soberanas, mientras que *zoe* está desprotegida y es vulnerable. Sin embargo, en el contexto de la convergencia posthumana, ésta oposición es demasiado rígida e insostenible (Braidotti, 2020).

radical de los acontecimientos (Åsberg y Braidotti, 2018). De este modo, podemos ser “capaces de afectar a estas transformaciones y darles forma en una dirección que las construya en alternativas éticamente afirmativas y políticamente sostenibles” (Braidotti, 2020, p. 22). Cabe señalar que no se trata de extender la subjetividad a los no-humanos como un gesto orientado a la antropomorfización, sino como un compromiso con “formas de vida experimentales, de alguna manera análogas a los mundos de Inteligencia Artificial pero con ecologías sociales narrativas, materiales, políticas y humanas y no-humanas muy diferentes” (Haraway, 2019a, p. 285). Al respecto, comparto con Soto (2022), que tampoco se trata de;

[...] una subjetivación que se identifica a una identidad imaginaria, sino experimentaciones ficcionales que van articulando la existencia, que no es una modalidad de existencia que se oponga a lo real, sino que es un intersticio donde se encuentran procesos de formación que rechazan la repetición de lo mismo. (p. 124)

Puede que, de este modo, los movimientos sociales empiezan a ser más que sociales, “movimientos de materia y afectos simultáneamente, movimientos que cambian el poder creando formas de vida alternativas” (Papadopoulos, 2018, p. 205). Una conversación extendida a incomodar “las manifestaciones arquitectónicas, organizacionales, jurídicas y burocráticas” (Sterling y Harrison, 2020, p. 33), pues, como señala Haraway (2019a), “los derechos de los animales y la salud de las mujeres, y mucho más” ofrecen un medio “para cultivar la capacidad de responder a las urgencias del mundo de manera recíproca” (p. 28). Aun atendiendo a Haraway, comparto con Mitchell (2003) que:

[...] la reivindicación de la humanidad y de los derechos humanos no tendrá éxito hasta que no se tenga en cuenta la pluralidad y la alteridad irreductibles de las formas de vida no-humanas o posthumanas, incluidas las que [como nosotros] llevan un rostro humano. (Mitchell, 2003, p. xii)

Ciertamente, “vivir y morir es lo que está en juego. ‘Trabajar juntos’ en este tipo de interacción cotidiana entre trabajo, conversación y atención me parece que es el idioma correcto” (Haraway, 2019a, p. 200). Comprometernos e incomodarnos con el animismo, puede movilizar fugas de imaginación material desplegadas en el devenir-con, una trayectoria de co-existencia para tensionar las líneas de los ordenamientos normativos de los ensamblajes de los que somos parte y, desde ahí, tensionarlos. De este modo, así como lo hace Gissen (2017) [con sus estudiantes], podemos comenzar a especular con derechos posthumanos [no tan sólo del patrimonio], como “el derecho a la decadencia”, “derecho a sus propias historias”, “el derecho a evolucionar”, “derecho a la desvalorización de la temporalidad”, “derecho a ser testigos de la violencia”, “el derecho a corresponder”, “el derecho a retraerse y ocultarse”, y, y, y (p. 75). Líneas de fuga que abren más interrogantes que respuestas, pero que nos invitan a descentrar y decolonizar nuestras relaciones desde



el cuidado de la vida “como un aparato desterritorializador” (Sterling y Harrison, 2020, p. 36). Para Crouch (2018):

Asistir al patrimonio es como un viaje: más que individuales y privados, los viajes suelen ser intersubjetivos en ausencia y presencia. Los viajes ocurren en y entre instantes y momentos, pero actúan en relación con el tiempo. Nuestros pasados se envuelven mutuamente, de forma desigual e incómoda, en esta masa de circunvoluciones: desafiados, afirmados, cuestionados. Los momentos de los viajes no están aislados, sino que provocan y son provocados por otros bucles y re-bucles, suspensiones temporales, hilos de esa mezcla de espacio y tiempo que es el espacio-tiempo de la vida. (p. 178)

Caminando-con *el Lahuen, la Puya, la Quimera y el Horacio*, el enredo a la trama universidad fue deviniendo en un enredo al campus patrimonial y con “la vida misma, que involucra el interjuego de diversidad de humanos y no-humanos, en su mutua constitución, en un mundo de fuerzas abióticas vistas cada una también como una senda de devenir” (Ingold, 2012, p. 13). Para Kelechi (2020) es apremiante “una reconceptualización que considere el patrimonio como miembro de una comunidad viva, en la que el ser humano y el patrimonio comparten la misma fe de nacer, vivir, morir y renacer” (p. 283). Aquí, la cuestión de la relacionalidad y la vida parecen seguir excediendo la aspiración de los intentos descriptivos, aún así, apelando a una [micro]política de la localización, no debemos hacer a un lado los intentos sostenidos por comprender los aspectos afirmativos de las diferencias, pese a las contradicciones de una serie de nociones, ideas y experiencias extendidas como líneas que se enmarañan a diferentes derivas ontológicas, epistemológicas, éticas, filosóficas, y, y, y. Para Haraway (1995) posicionarse no trata de una localización fija de un cuerpo reificado, sino de nudos en campos, inflexiones, orientaciones y conectividad en “que las maneras de vivir, morir, actuar y nutrir la responsabilidad están enredadas” (Haraway, 2019a, p. 262). Por tanto, es igualmente importante comprometernos con una [micro]política de localización desde el cuidado (Puig de la Bellacasa, 2017b). Cuidado en el sentido de que caminar-con ha implicado prestar atención a los efectos [y afectos] de nuestros relatos [aquí escritura-líneas-mapeos-anarchivo] en relación a la vida humana, no-humana y más-que-humana.

Si bien “la exhibición de los enredos de preocupaciones en el corazón de los ensamblajes aumenta nuestra percepción afectiva” de las tramas y vidas que estudiamos más allá de intereses y compromisos prácticos así, el [con]tacto deviene en “una intervención ético-política en su devenir, en su importancia” (Puig de la Bellacasa, 2017b, p. 31). En el espacio-tiempo de las movilizaciones estudiantiles [feministas] los diferentes encuentros afectivos, de los que he ido dando cuenta, son acontecimientos, son vínculos, agenciamientos y devenires (Deleuze y Guattari, 2004) que ha con-llevado a una desterritorialización/ruptura de la [auto] y etnografía (Masny, 2014). Para Ingold (2018a):

La vida está abierta, pero el caso está cerrado, propiedad del etnógrafo. Es este modelo de tres etapas -recoger los datos, empaquetarlos, luego comparar- que

lleva del encuentro inicial, al resultado final, lo que convierte a la etnografía en un método, una técnica de recogida, y en un medio para alcanzar fines que son, en última instancia, antro-po-lógicos. (p. 66)

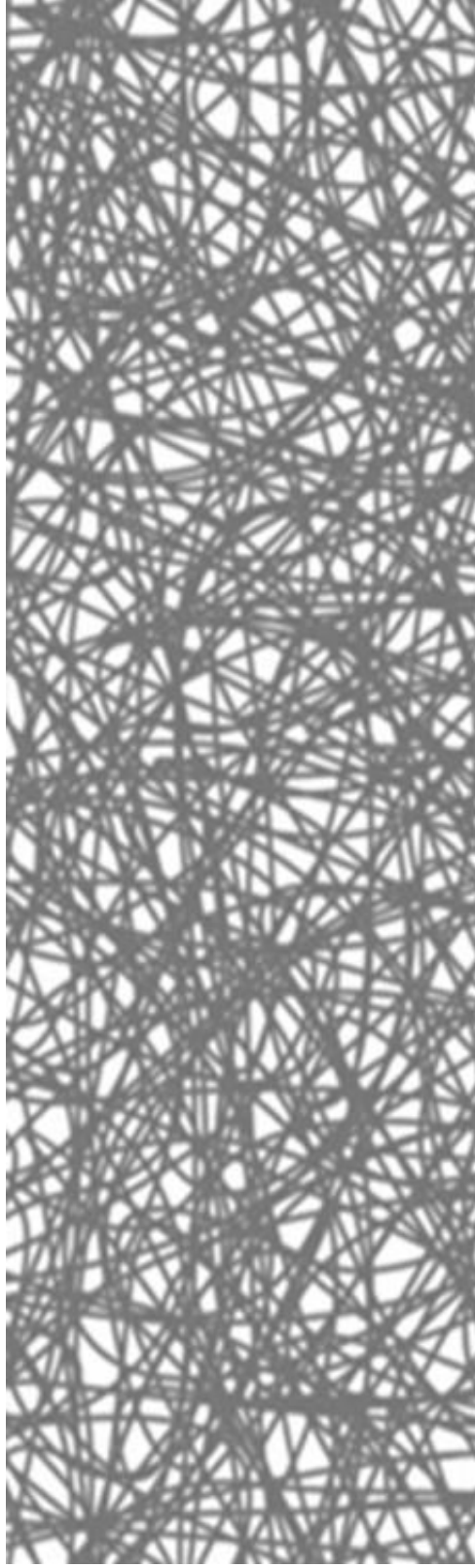
Esta *autoetnografía post* emergió del caminar-con por los senderos de la trama universidad al encuentro de relaciones potenciales de la experiencia real (Manning, 2008). De este modo, dar cuenta de los movimientos y las [re]colocaciones incómodas que conectan prácticas, teorías, preocupaciones y modos heterogéneos de dar sentido a la vida, sin negar con ello, la posibilidad de nuevas conexiones (Jackson y Mazzei, 2016) para seguir con el problema respecto a cómo la materia importa en las complejas prácticas de mundificación del Antropoceno y más allá. Asimismo, haciendo hincapié en la sentencia de Stengers (2012):

No existo primero y luego entro en los ensamblajes. Más bien, mi existencia es mi propia participación en los ensamblajes, porque no soy la misma persona cuando escribo y cuando me pregunto por la eficacia del texto después de haberlo escrito. (p. 8)

Este es el compromiso de una *autoetnografía post*; estar abiertos a aprender a ser afectados por lo que experimentamos en lugar de documentar y describir lo que observamos (Massumi, 2015). Es que cuando la etnografía gira, ya no es etnografía, sino correspondencias educativas de [y con] la vida. Y, cuando la teoría gira, ya no es teoría, sino una imaginación [material] alimentada por nuestros compromisos y enredos con-el-mundo (Soto, 2022). Aquí, “escribir es un asunto de devenir, siempre inacabado, siempre en curso, y que desborda cualquier materia vivible o vivida. Es un proceso, es decir un paso de Vida que atraviesa lo vivible y lo vivido” (Deleuze, 1993, p. 5). Por lo mismo, ésta escritura de [con]tacto es activa, vibrante y viva; “una vida inmanente móvil, llena de acontecimientos, singularidades en movimiento también” (Omar, 2020, p. 56), intentado ir más allá de los acercamientos humanistas y fenomenológicos para comprometernos [afectivamente] con los encuentros, la multiplicidad, la diferencia y el devenir, a saber, darnos cuenta de que siempre estamos ya enredados en la investigación, de que no hay comienzo, ni final (St. Pierre, 2014). Como enfatiza Haraway (2019a) “Ellas -nosotros- estamos aquí para vivir y morir-*con*, no sólo para pensar y escribir-*con*” (p. 193).

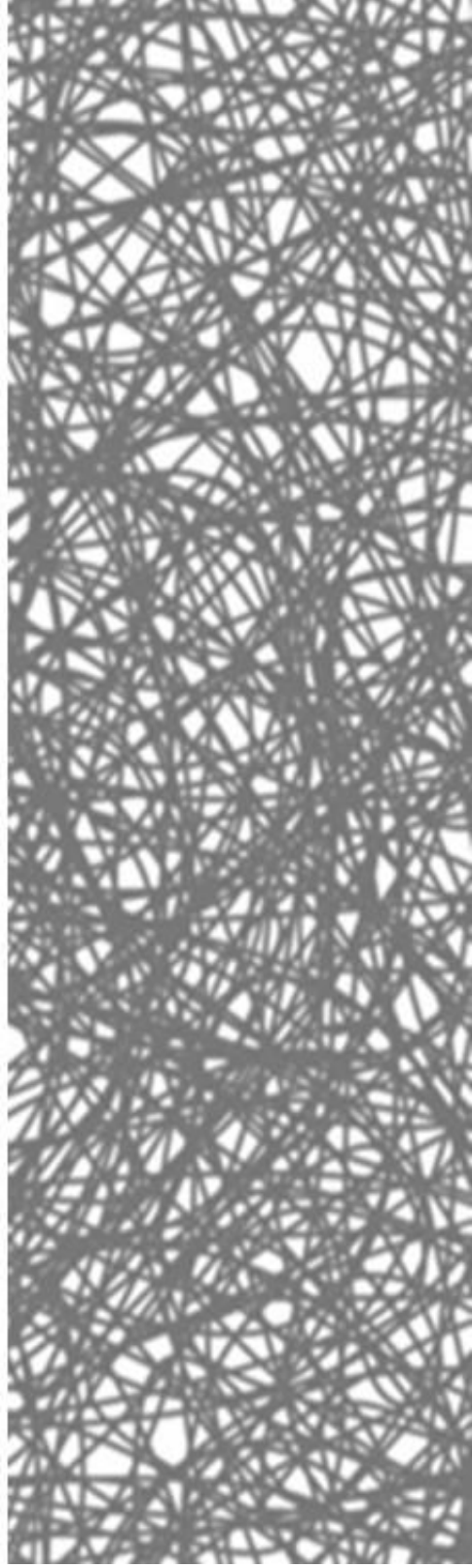
No dudo que la complejidad de ciertas ideas, nociones, incluso, la misma escritura pueda incomodar al lector[a]. Por tanto, apelo a que esta sea una incomodidad productiva que les permitan involucrarse y comprometerse con los cambios, sobre todo, “si admitimos que afectamos y somos afectados por todo el conjunto de materialidades e infraestructuras que constituyen nuestros sistemas” (Soto, 2022, p. 81). Como señalan Gerrard, Rudolph y Sriprakash (2017), la sofisticación de la escritura y el carácter encriptado del léxico empleado, no sólo hace que la investigación se vuelva menos distinguible, sino que también puede movilizar mecanismos de exclusión que exacerbando distancias y jerarquías. Comparto con Ingold (2015) que “en la vida académica sufrimos

de un exceso de palabras” (p. viii), inclusive, de complejidad y abstracción. Pero, aquí no estamos hablando de abstracciones, sino de “una escritura ‘sin garantías’, abierta a la pregunta, a la indecisión y a la incertidumbre” (Gorbach y Rufer, 2016, p. 21); *Hilos* de distintas y discretas tramas, unas líneas de fuga materiales y de sentido [también ético] enmarcadas en el diálogo, la relación y la conexión para [re]pensar lo que nos caracteriza como especie, nuestra [micro]política y nuestra relación-con otras formas de vida (Hernández-Hernández, 2017).



# **interludio**

**DE LA REFLEXIÓN Y LA DIFRACCIÓN**





## INTERLUDIO: DE LA REFLEXIÓN Y LA DIFRACCIÓN

La reflexividad, en su acepción más aceptada corresponde al ejercicio de volver hacia sí mismo como el proceso de recursividad de mirarse en el espejo. Si bien la reflexividad, de la mano de los estudios críticos, ha ido tomando distancia del yo cartesiano hacia una nueva narrativa de la ciencia que acentúa los valores de la complejidad, la transdisciplinariedad, la transculturalidad, la democratización y la normatividad de la investigación (Gatica, 2015). Sin embargo, esta normatividad da cuenta de las limitaciones y contradicciones del proceso reflexivo al asumir que la agencia del investigador [conocedor/consciente] es la que construye el conocimiento. Una praxis arraigada a la representación que ha sido interpelado por el despliegue de los conocimientos situados y el pensamiento fronterizo que atiende la encarnación y la creación de conocimiento/saber desde la diferencia.

Haraway (2019a) plantea que “seguir con el problema requiere aprender a estar verdaderamente presentes [...] como bichos mortales entrelazados en miríadas de configuraciones inacabadas de lugares, tiempos, materias, significados” (p. 20). Implica comprometernos responsablemente con nuestros enredos y de los que formamos parte. Es nuestra capacidad de respuesta ética para encontrar formas de responder a historias complejas, problemáticas, desordenadas e inciertas. De este modo, la ética deviene a “una responsabilidad creativa (no reflexiva), que se atreve a especular sobre lo que puede llegar a existir a causa de la intervención teórica [...] nuevas posibilidades que se sumen al interés de una situación y transformen la forma de abordarla” (Stengers, 2008, p. 53). Para Hall (1990) “no hay enunciación sin posicionamiento. Tienes que posicionarte en algún lugar para poder decir algo” (p. 18 en Bourke, 2014, p.3). De hecho, al reflexionar sobre nuestro posicionamiento, estamos reflejando nuestra propia subjetividad, sin embargo, ver y pensar difractivamente nos permite marcar una diferencia en el mundo prestando atención a los patrones de interferencia registrados en las trayectorias de procesos encarnados (Sehgal, 2014). Son los patrones de difracción los que registran la historia de la interacción, la interferencia, el refuerzo, la diferencia; “los patrones de difracción tienen que ver con una historia heterogénea” (Haraway, 2000, p. 101). Aquí no hay un planteamiento de carácter abstracto, es una forma de descentrar nuestra mirada. En este sentido, no podemos renegar el lugar de la reflexibilidad que, desde el pensamiento feminista y otros idearios críticos, han permitido movilizar una serie de herramientas que resultan de gran ayuda a la hora de evaluar nuestra implicación en la indagación. Comparto con Azpiazu, (2017) que:

[...]la reflexividad circular (la evaluación crítica de los procesos que puedan incluir repensarnos como sujetos y nuestra relación con los procesos); las políticas de la situación (partir de una posición concreta y reconocer y recoger la reflexión de personas y grupos que estén en otras posiciones); la evaluación crítica

permanente (evaluar nuestra actividad en todas las fases de los procesos, no únicamente en su cierre). Estas y otras herramientas pueden resultar útiles para dejar de ver formulas allá donde hay tentativas de hacer. (p. 123)

Para Haraway (2000), la difracción es una cartografía de la interferencia, no de la réplica, el reflejo o la reproducción. Un modelo difractorio no indica dónde aparecen las diferencias, sino dónde aparecen los efectos de la diferencia. En esta trayectoria, aludir al enredo es una forma de trazar una propia topología de la diferencia “uno traza su propio mapa, lo hace desde su propio punto de vista situado” (Braidotti, 2000, p. 147) para “reflexionar críticamente sobre nuestros propios logros y carencias históricas” (Braidotti, 2020, p. 154).

La difracción es un proceso según el cual la luz, al encontrarse con un objeto, se multiplica y disipa en distintas y diversas direcciones (Haraway, 2000). Considerar la difracción para [re]pensar el proceso de producción de conocimiento es dar cuenta de que cada posición genera una mirada y que, sólo atendiendo la diversidad [y diferencia], actuamos de manera responsable respecto al conocimiento. Por tanto, la idea de que “alguien pueda mirar de manera objetiva, y que el sujeto que mira pueda ser en cualquier caso neutro, se pone en cuestión de forma radical” (Azpiazu, 2017, p. 25). Como señalan Geerts y van der Tuin (2021), “el pensamiento difractivo sale de las lógicas reflexivas de producir lo mismo de nuevo, al reconocer las diferencias que existen mientras que, al mismo tiempo, señala dónde han tenido lugar las reducciones y asimilaciones problemáticas de la diferencia” (p. 174). Aunque se reconozcan las tensiones, diferencias y disidencias entre teorías, ideas, miradas, etc. es preciso abrir preguntas, como lugar de provocaciones [y también de afectos], para la creación de conocimiento-saber-pensamiento. Instalar una discusión que ponga al descubierto los supuestos epistemológicos [y ontológicos] y sus contradicciones. Un “cuestionamiento constante de aquello que constituye al uno; una curiosidad sobre las heterogeneidades conectadas que componen una entidad, un cuerpo, un mundo” (Puig de la Bellacasa, 2017a, párr. 5). En este sentido, no hay que dejar de interpelar la centralidad de nuestros posicionamientos y la bondad universal de la reflexividad que tiende a fomentar posiciones humanistas y románticas sobre el conocimiento y la representación de la realidad (Gemignani, 2016). En este sentido, la reconceptualización de la reflexividad tras la crisis de la representación, como señalan Hernández-Hernández y Sancho (2021), posibilita:

Un lugar que descentra la posición del investigador, pues afronta una experiencia que no domina y donde no se busca una verdad que deba ser revelada. Una oportunidad para establecer formas de diálogo más estrechas. Pero, sobre todo, para hacer posible un lugar perturbador para quien investiga ya que cuestiona el lugar del poder del lenguaje y de lo conocido, pues no puede poner en juego lo que sabe, sino que se ha de abrir a lo desconocido. (p. 62)

Sin duda, una forma crítica de reflexividad hará hincapié en el papel constitutivo de la investigación, pero, como plantea Pillow (2003), debemos situar las prácticas de reflexividad como críticas que expongan la dificultad, a menudo incómoda, de dejar aquello que es familiar. Por lo mismo, como plantea Stengers (2008), es importante “que aceptemos ‘volver a priorizar’ la cuestión del ‘venir a la existencia’ frente al conjunto asentado de determinaciones que se enfrentan en la escena reflexiva” (p. 46). Esto posibilita ver nuestra reflexividad como siempre relacional y contingente, así como materialmente incrustada y encarnada. Un movimiento que promueve la multiplicación, que crea difracción, una política dirigida a generar diferencia más que a crear un reflejo de mismidad, fomentando así, la responsabilidad por “las diferencias que intentamos establecer, en lugar de mantener una forma de ‘reflexividad’ moderada” (Puig de la Bellacasa, 2017a, párr. 5). La apuesta difractiva es una alternativa a la reflexión y la reflexividad; “el registro de un paso” (Haraway, 2000, p.101) para dar cuenta de nuestras [re]colocaciones como formas de des-centramiento, propiciando así, una reflexión diferente; una difracción sobre la propia investigación.

En cierto modo, la difracción puede enmarcarse como un concepto que simpatiza con el funcionamiento de la desterritorialización (Bayley, 2018). No obstante, pasar de la reflexión a la difracción no es una tarea sencilla. La difracción [re]enfoca las nociones de ontología y epistemología, que dejan de ser unidades estáticas, preexistentes y separables para pasar a ser fluidas, siempre enredadas y performativas. En otras palabras, la difracción entiende los acontecimientos como inherentemente diferentes y distintos (Bayley, 2018). En este sentido, nada puede ser verdaderamente reflejado tal y como es, porque cada intento de hacerlo produciría algo diferente, un evento diferente en sí mismo. No existe una copia, no hay una realidad que se pueda reflejar, “devenir nunca es imitar, ni hacer como, ni adaptarse a un modelo” (Deleuze y Parnet, 1980, p. 6) La difracción pone en primer plano las materializaciones de los procesos internos dejando “de lado la metafísica de la identidad y la metafísica de la representación” (Haraway, 2000, p. 102). Esto significa que, en lugar de centrarse en los productos acabados y en cómo interactúan en el espacio, el tiempo y la materia, debemos “marcar la diferencia en el mundo limitándonos a ser interminablemente autorreflexivos” (Haraway, 2000, p. 102). Se trata de ir más allá de las pretensiones representacionistas, pero también tomar distancia de lo supuestamente dado.

Parece apremiante atender lo planteado por St. Pierre (2013) de abstenernos de aplicar teorías hasta que hayamos olvidado algo de lo que hemos aprendido previamente como investigadores educativos. Comenzar la indagación como investigadores iniciados [siempre en formación como acentúa el doctorado], con muchas dudas, leyendo atentamente las epistemologías que fundamentan nuestros preceptos para comprender realmente cómo opera el *anthropos*, poseedor, autónomo, racional y orientado a los resultados objetivistas de la subjetividad y el conocimiento (Braidotti, 2020). Ese orden que sostiene los fundamentos humanistas/liberales/coloniales que nos elevan [instalación de jerarquías de saber-poder] y separan [principio de individuación] de todo



lo demás (St. Pierre, 2011). De ahí que una de las preocupaciones de los investigadores post-cualitativos sea explorar nuevas formas de investigar de forma no jerárquica, no representativa y desde bases no esenciales (Lather y St. Pierre, 2013). Aún incluso, intentando difuminar los límites respecto a lo investigado, resulta dificultoso abandonar los privilegios de una mirada externa desaferrada del control y la intención representacionales. No podemos desconocer las consecuencias de ubicar lo otro [humano, no-humano y más-que-humano] como una alteridad que ha de acomodarse a la experiencia [y categorías] de un investigador [conocedor/consciente] (Hernández-Hernández y Padilla, 2011). En consecuencia, unas condiciones de interacción estrechas respecto a la conformación de lo que cuenta como un mundo compartido en la diferencia. Por lo mismo, la alteridad [lo otro] suele imaginarse y definirse desde una lógica ordenable [y jerárquicamente estructurada] que “sitúa una visión epistémica de la fenomenalidad humana en el centro de la crítica, a pesar de que a veces se desea superar tales modelos conceptuales y sus lógicas [representacionales]” (Jackson, 2018, p. 13).

Esta tensión ética [también onto-epistemológica] de relación con la alteridad ha abierto un importante debate sobre el lugar de la [auto]reflexividad en la investigación. En la medida que la reflexividad pone de manifiesto el privilegio de la posicionalidad del investigador y su poder para representar otras vidas. Como señalan Bozaleky y Zembylas (2016), “la idea de reflexividad en la investigación cualitativa, ha evolucionado en gran medida a partir de las críticas metodológicas relativas a los problemas de representación en la investigación, como las pretensiones de objetividad y relativismo, y la influencia del investigador en lo que se investiga” (p.4). Una clara influencia respecto a las formas en que se construyen las formas representacionales y la propia identidad. La reflexividad crítica puede evitar prácticas como el representar al Otro desde la distancia [prácticas colonialistas], sin embargo, las propias limitaciones de representar lo que pensamos que son nuestras intenciones, resultan insuficientes a la hora de comprometernos con los demás y con la materialidad (Bozaleky y Zembylas, 2016).

De lo anterior, un conocimiento sostenido sobre prácticas epistemológicas de reflexividad basadas en el representacionalismo, resulta profundamente irónico y paradójico. Haraway (2000) insiste en que la reflexividad [al igual que la reflexión], sólo desplaza lo mismo a otro lugar, estableciendo preocupaciones sobre la copia y el original, y la búsqueda de lo auténtico y lo realmente real. Da ahí que recurra al concepto óptico de difracción para impugnar el esplendor [reflejo] de la reflexividad. La reflexividad [al igual que un espejo] estaría reflejando posiciones esencialmente fijas, es decir, ideas dominadas jerárquicamente desde identidades hegemónicas [masculina, blanca, humana, etc.]. La difracción, en cambio, extiende la interferencia y la diferencia nos permite indagar la historia heterogénea y múltiple de un fenómeno. Mientras que “en la reflexividad, hay un investigador como sujeto independiente [el lugar de la reflexión], en la difracción no hay tal distinción, ya que los sujetos y los objetos están siempre enredados” (Bozaleky y Zembylas, 2016, p. 6).

Hacer hincapié en los procesos no dualistas en la creación de saber-conocimiento, implica dejar de lado las categorías y clasificaciones del conocimiento representacional cartesiano, donde el conocedor/consciente [representante humano], el conocimiento [representaciones de] y lo conocido [lo representado] están separados (Barad, 2007). Sin embargo, cualquier intento de [re]formular la relación entre conocedor/conocido [mediante el reconocimiento del saber-poder] da lugar, inevitablemente, a un [re]posicionamiento del conocedor para destacar la contingencia de lo que se conoce. De ahí que sea fácil sucumbir al atractivo seductor de la reflexividad que, al estar incrustada en las múltiples relaciones de poder, permite comprender el yo, pero, “la difracción es parte del fenómeno, es una manifestación diferente” (Onsès, 2019, p. 4). Como señala van der Tuin (2018b) “una lectura difractiva se producen con interpelaciones o afectos. La sorpresa de una interpelación o de un afecto se toma como un momento de perspicacia que tiene importancia para la producción de conocimiento” (p.100). Una lectura difractiva consiste en encontrar conexiones productivas en lugar de limitar el análisis a un ejercicio de clasificación crítica. Para Barad (2007):

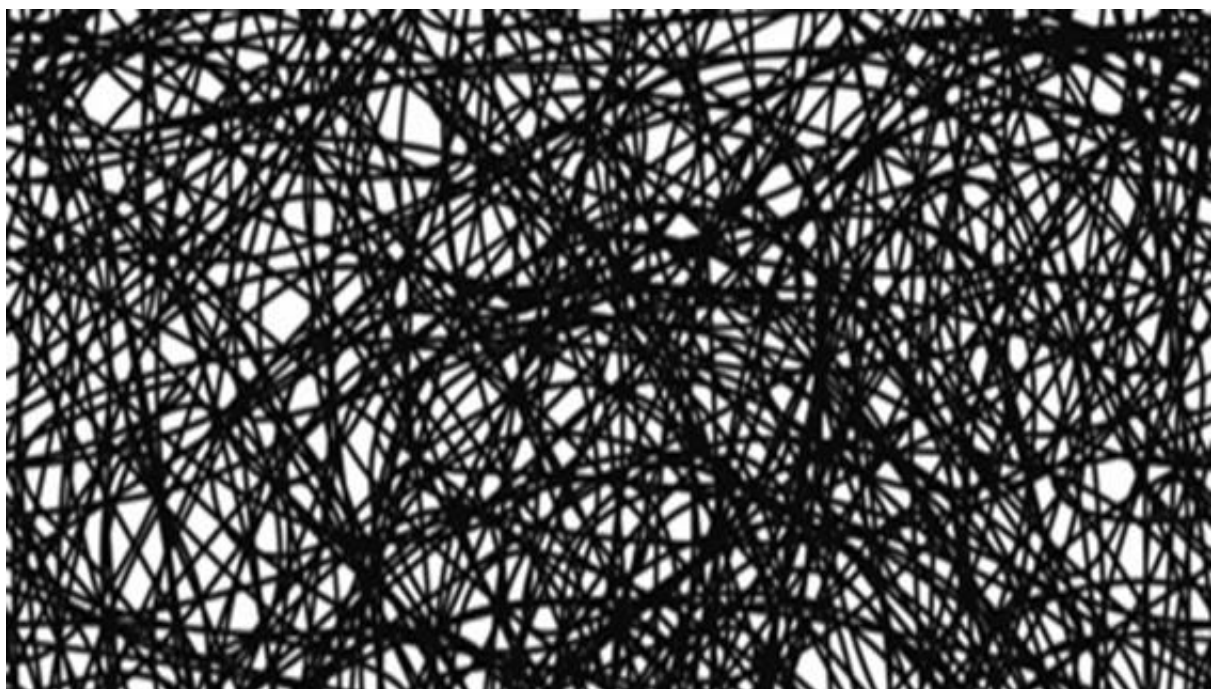
[...] conocer es una cuestión de que una parte del mundo se hace inteligible para otra parte. Las prácticas de conocer y ser no son aislables; se implican mutuamente. No obtenemos el conocimiento estando fuera del mundo; conocemos porque somos del mundo. Somos parte del mundo en su devenir diferencial. La separación de la epistemología de la ontología es una reverberación de una metafísica que asume una diferencia inherente entre lo humano y lo no humano, el sujeto y el objeto, la mente y el cuerpo, la materia y el discurso. (p. 185)

Un ejercicio difractivo reconoce que la agencia individual del investigador está enredada con otras agencias, y que esta realización tiene importantes implicaciones éticas y materiales que deben ser examinadas (Bozalek y Zembuylaz, 2016). En este sentido, un llamamiento a ser más responsable con [y dentro de] la diversa maraña de agencias más-que-humanas con las que co-constituimos un mundo común. [Re]conocer los enredos y flujos de vida en el devenir de un mundo más-que-humano (Ingold, 2021), es resistir a la captura racionalista, instrumental, calculadora y objetivadora. Esos privilegios de la herencia cartesiana que nos insta a depositar todas nuestras confianzas en la lógica representacional. Una lógica que produce una comprensión de la realidad sociomaterial como externa, objetiva, fundacional y estable. Sin embargo, como señala MacLure (2013), “la crítica de la representación no niega que efectivamente se produzca, y que sus producciones culturales, ideológicas y simbólicas constituyan un foco legítimo de investigación” (p. 659).

Los movimientos de la lectura difractiva, para ir más-allá de las representaciones humanistas/coloniales, permite desestabilizar los binarios para intentar establecer otro tipo de relaciones con el conocimiento que sean menos desvitalizadas. Un pensamiento en los intervalos, abierto a “determinados efectos [y afectos], ya sean esperados o inesperados, intencionados o no, inventivos o no, eficaces o ineficaces” (Vannini, 2015,

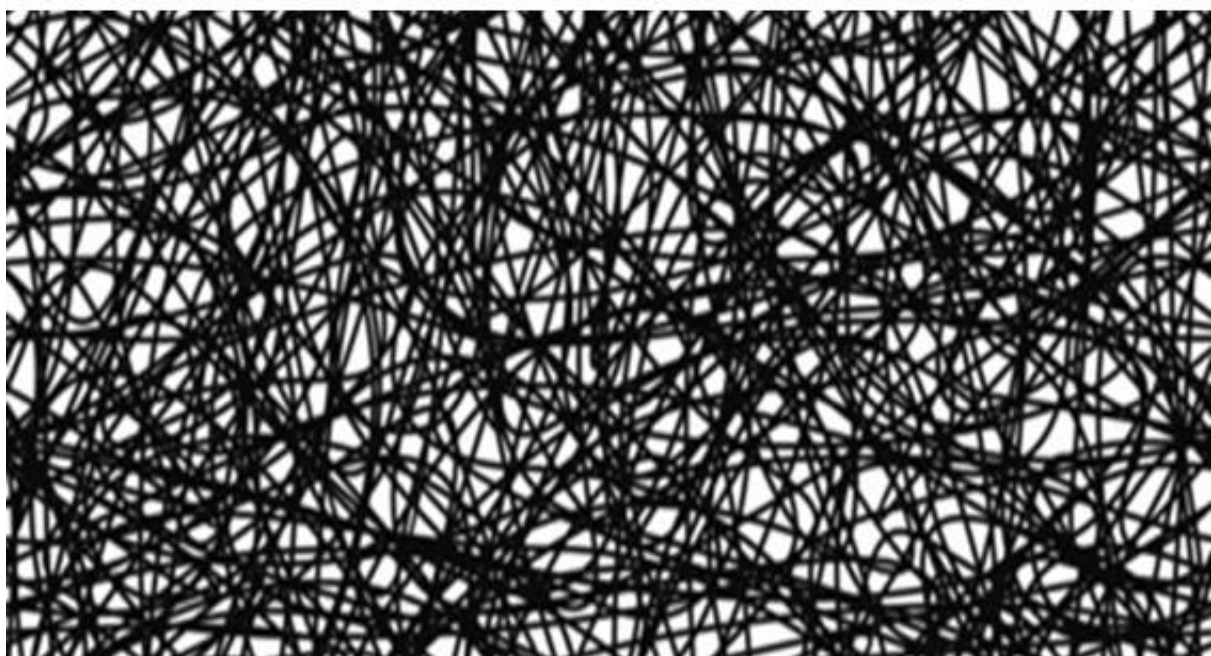
p. 8) respecto a cómo se crea, se produce y se escribe un conocimiento diferente de manera diferente (St. Pierre y Pillow, 2000). Un esfuerzo sostenido en la [re]forma de las [re]estructuras regulares, pero asumiendo los riesgos de una constante desobediencia (Mignolo, 2015) para con las categorías que normalizan, estratégicamente, el sentido de la investigación. Aquí, “la reflexividad sigue desempeñando un papel importante para la investigación cualitativa, no como una herramienta de investigación realista y humanista, sino como una práctica constitutiva y performativa” (Gemignani, 2016, p. 2). Por tanto, la reflexibilidad es vulnerable a los hábitos de discriminación que afectan al conocimiento que producimos (Stengers, 2008), mientras que la difracción, desafía las categorías epistemológicas estables, interrumpe las temporalidades y complejiza el pensamiento.

Ante la profundidad de los problemas de estos tiempos convulsos debemos “resistir no reflexivamente, sino creativamente” (Stengers, 2008, p. 58). Aquí, la difracción nos permite considerar las relaciones de diferencia [no como oposición a la igualdad], bajo una luz afirmativa que incorpora al yo como diferencia interior y medio de llegar a ser [devenir] (Bozalek y Zembylas, 2016). Una práctica, particularmente, fructífera para crear construir, inventar, imaginar y vivir conceptos desarrollando otras posibilidades epistemológicas, ontológicas y metodológicas. Movimientos difractivos, momentos y experiencias que emergen a través del devenir mutuo entre ellos, la relacionalidad y sus agencias enmarañadas.



**HILLO**

**DE LAS DISCRETAS TRAMAS DE LA EDUCACIÓN DE LAS  
VISUALES Y EL PATRIMONIO EN LA UNIVERSIDAD**





## HILO: DE LAS DISCRETAS TRAMAS DE LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES VISUALES Y EL PATRIMONIO EN LA UNIVERSIDAD

Llegué a Chile con la intención de llevar a cabo el trabajo de campo [etnográfico] en la universidad, una apuesta que emergió desde el deseo como modo de producción y construcción de algo (Guattari y Rolnik, 2005). Desde que salí por primera vez de Chile en 2015 y volver en intervalos [2017 y en 2019], no me eran indiferentes los cambios y transformaciones que podía observar. Al caminar por las calles de aquellos lugares que había habitado, y en los que puedo localizar algunas trayectorias de vida, sentía una “experiencia masiva de la dislocación y del extrañamiento, en el doble sentido del desconocimiento mutuo y de los resortes siempre activados de la perplejidad y la estupefacción” (Delgado, 2007, p. 12). No dudo de que mi forma de observar también cambió, pero lo que atendía en la cotidianeidad parecía no encajar con lo que recordaba. Cambios que dan cuenta de unas velocidades aceleradas y otras muy lentas. Es que los movimientos, y “los devenires, es decir, las puras relaciones de velocidad y de lentitud, los puros afectos, están por debajo o por encima del umbral de percepción” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 282).

Llegué a Concepción para [re]encontrarme con la ciudad, con la universidad, colegas y amistades. Volvía a la “casa de estudios” en la que me había formado como *Licenciado en Artes Plásticas [mención escultura]*<sup>183</sup>, regresaba entusiasmado con la idea de [re]vincularme con la docencia, las aulas y el dinamismo de las clases en el taller, expectante de que todo resultase tal cual lo había planificado. Tampoco llegaba sin más, traía conmigo el proyecto de investigación [inicial] y, con ello, los lineamientos para llevar a cabo un seminario teórico-práctico que, como una propuesta de trabajo formativo, me permitiera propiciar un espacio de indagación. Una propuesta en la que consideraba incorporar los retratos para poner sobre la mesa otras discusiones que, a veces, no se hacen explícitas al momento de analizar la producción de subjetividades, intentando con ello, comprender lo “que excede a la representación, no obstante, no puede, por definición, articularse” más allá de la imagen (Tagg, 2005, p. 10). Por lo mismo, una oportunidad que, de la mano a la imaginación y la creación, nos permitiera producir desplazamientos desde la [re]creación de retratos y autorretratos. Una forma de poner acento en la materialización de “las claves del sentimiento de pertenencia y de la configuración de vínculos y procesos de identificación [y desidentificación]” (Lasén y Puente, 2016, p. 16).

---

<sup>183</sup> Las artes, específicamente la plástica [pintura, escultura, dibujo, grabado], fueron las protagonistas de mi trayectoria formativa en la universidad. Seis años marcados por el aprendizaje técnico, el oficio material y el argumento estético; unas directrices curriculares [tradicionales] alineadas a los modos de creación, expresión e interpretación desplegados en una disciplina [y técnica] específica. Fue el grado de *Licenciado en Artes Plásticas*, el credencialismo certificador (Gutiérrez y Sáez, 2020) que me calificó como especialista [*artista*] en un medio, en una disciplina: *la escultura*. Aquí, la insistencia en la especificidad, nos permitiría orientar la labor [profesional] en el horizonte de autonomía que se [auto]exige a los creadores (Martínez, 2015); la permeabilidad de “un romanticismo inorgánico, sin respaldo real, que aún persiste en Chile respecto de lo artístico” (Neira, 2015, p. 183).

Sin duda, una ruta definida de antemano para situar espacios intersubjetivos de definición y acción, intentando con ello, ir más allá de los límites de lo discursivo y explorar las potencialidades de la investigación con y sobre imágenes (Hernández-Hernández, 2013b). Una indagación que nos permitiera desarrollar una comprensión y un entendimiento desde la producción de sociabilidad en los espacios formativos de creación artística en la universidad. Atender la capacidad de agencia de las estudiantes, no sólo respecto a la toma de decisiones, sino buscando instalar discusiones a la hora de desvelar aquellos aspectos interpretativos de nuestra subjetividad, pero, sin olvidar “el carácter construido de lo social que reclama atención a la dimensión material y corporeizada inherente a toda práctica” (Ema y Sandoval, 2003, p. 11).

Dichas proyecciones se extendían a la consideración de los entornos virtuales, para así, establecer asociaciones con los repertorios visuales digitales. Concretamente, cómo los objetos y procesos digitales añadirían nuevos significados a la creación de imágenes (Herraiz, 2012). De este modo, indagar la producción y [re]producción de la interacción [mediada] con una serie de elementos heterogéneos: materiales tecnológicos, discursivos y simbólicos. Una base para [re]considerar la materialidad de los retratos que se hacen parte [o participan] de los procesos de subjetivación y, cómo estos, también integran elementos inmateriales, al poseer “una dimensión virtual, las tendencias y potencialidades que aún no se han actualizado” (Lasén, 2009, p. 2). Por lo mismo, consideré que el seminario propiciaría un puente de encuentro entre los estudios de la cultura visual y las humanidades digitales a la hora de estudiar la configuración de nuestras subjetividades, sobre todo, atendiendo la puesta en relación de la identidad, la reflexividad y el autoconocimiento (Herraiz, 2010). Pero, también apelando a los valores y transformaciones que la sociedad digital ha traído consigo a los procesos de producción, compartición y distribución de imágenes. Un proyecto en el que fijé la construcción de un horizonte epistemológico y metodológico (Rodríguez, 2015) para explorar los vínculos que establecemos con nuestras imágenes en y a través de las tecnologías digitales. Un plan que apelaba a la búsqueda de cuestiones más complejas relativas a la vigilancia, el control, el autocontrol y la dependencia, aspectos que median los modos de sujeción y las estrategias de liberación respecto a las mismas (Lasén, 2009).

De ahí mi inquietud de explorar una discusión del género desde [y con] las imágenes, la visualidad, los estilos y la representación desde el valor ontológico del cuerpo (Enguix, 2013), al considerarlo un nudo crítico para la construcción de nuestros relatos (Hernández-Hernández, 2013b). Una propuesta ambiciosa, pretendía ir más allá de las prescripciones naturalizadas centradas en categorizaciones de práctica y análisis para no reproducir estereotipos, ni mucho menos, reforzar un vocabulario de orientaciones esencialistas. En este sentido, el proyecto de investigación no sólo buscaba comprender los procesos de subjetivación identitaria [lo que denota nuestra relación con nosotros mismos], sino también ofrecer una lectura extendida a las transformaciones, construcciones y [re]construcciones individuales. Un desplazamiento que me permitirá incorporar una [auto]reflexión inclusiva alrededor de las masculinidades (Herraiz, 2008).

Una propuesta que tomaba distancia de los relatos que persiguen capturar la realidad, sino, al contrario, propiciar instancias para “contar una historia que permita a otros [y me incluyo] contar[se] la suya” (Hernández-Hernández, 2008, p. 97). Esto no sólo apelaba a mi involucramiento como docente, sino también el [re]conocimiento de “las interinfluencias entre el investigador y los participantes/colaboradores en la investigación” (Sancho y Martínez, 2014, p. 227).

Concibiendo, [re]construyendo y deseando asumir un rol docente [en la praxis], en la universidad, me disponía a generar un campo de asociaciones con las múltiples posiciones y vínculos [también propios] dentro de los marcos relacionales [educativos] en los que se desenvuelve nuestra experiencia corporal, la personalidad, la representación y las relaciones de poder. De este modo, proyectaba la investigación como la “expresión de la vinculación entre la teoría y la práctica” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 13). Una propuesta centrada en [re]pensar la representacionalidad del cuerpo que, desde su achatamiento, no dejaba de parecerme una superficie bidimensional carente de profundidad (Sabsay, 2005), por lo mismo, una exploración de la “tensión entre el cuerpo como punto de referencia en un mundo que fluye y como la síntesis de ese mismo mundo” (Muñiz y List, 2007, p. 8).

En consonancia con los seminarios del primer año formativo del doctorado, [particularmente por el acercamiento a las ontologías postfeministas], consideraba importante llevar a cabo una investigación lejos de clasificaciones reproducidas y organizadas jerárquicamente. Es que no tenía la intención de categorizar ni mucho menos jerarquizar los discursos en búsqueda de evidencias alineadas a un relato comprobatorio, sino construir conocimiento desde lo intersubjetivo (Jackson y Mazzei, 2012). En este sentido, desplegar un proceso de investigación desde “la horizontalidad, reciprocidad y dialogalidad” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 18).

Proyecté llevar a cabo una etnografía para contar una [o unas] historias (Denzin, 2014), por lo mismo, me preparé leyendo sobre etnografía performativa, visual y digital. Además de ajustar mi lente interpretativo con lecturas sobre identidad, performatividad de género, sociología simétrica y masculinidades. Asimismo, realicé un curso de retratística fotográfica e invertí en la compra de una cámara digital y una grabadora de voz para recopilar la mayor cantidad de información posible. Es que como señala Marradi (2002), la tarea del investigador, de la mano a la metodología [prefijada], “consiste en escoger el camino, teniendo en cuenta la naturaleza de los senderos presentes en el terreno, el tiempo y los recursos disponibles” (p. 118). Y, aunque me disponía a recorrer un camino más o menos amplio, en principio conocido; unos senderos ya trazados y hace algún tiempo ya transitados, tenía claro que me adentraba a un proceso, en sí mismo, incierto.

Confiando en que todo iría según lo planeado, planifiqué la llegada a Chile antes del inicio del año académico, por lo cual, llegué a la universidad con antelación al inicio de actividades formativas. Sentía la comodidad de volver a la que había sido mi casa, la querida *Escuelita* [así llamamos al *Depto. de Artes Visuales*]. Entre los recuerdos, los deseos y las expectativas, esperaba tener una buena acogida por parte de quienes habían



sido mis profesores y colegas. Aun así, era inevitable no pensar, inclusive especular, sobre lo que podía [o no] emerger de los [re]encuentros con aquellas personas con las que he ido construyendo vínculos afectivos y redes profesionales.

El recibimiento fue acogedor, emergieron instancias de conversación para “ponernos al día” con colegas y amigas, pero también para concretar y dar comienzo al trabajo de investigación. Me presenté en la secretaria de la *Facultad de Humanidades y Artes* confiado de que las gestiones realizadas el año anterior habían llegado a buen puerto. Aquel encuentro fue breve. Para mi sorpresa, me informan que el proceso seguía en tramitación. Desconcertado y sin mucho que decir, salí del edificio pensando en los tiempos y en lo planificado. Sin saber dónde y a quién recurrir, por lo que en un comienzo se había proyectado como la realización de un curso-seminario electivo y una instancia formativa [y de investigación] dirigida a estudiantes del grado de *Artes Visuales*, aparentemente, ya no se podría concretar. Esto no sólo imposibilitaba la incorporación del seminario al calendario académico del primer semestre, sino que precipitaba todo el proyecto de investigación. No dudo que la planificación [a distancia] puede haber influido en la dilación de las gestiones, sobre todo, cuando los estatutos administrativos tienden a priorizar “los asuntos internos”. Aun así, tampoco desconozco la dificultad de articular propósitos comunes a través de unas dinámicas de negociación virtual poco sostenidas por las distancias espacio-temporales [luego la pandemia nos dirá otra cosa]. Aunque, si bien el proceso de gestión administrativa que autorizaría el seminario seguía en tramitación, no me quedaba más opción que esperar el siguiente semestre académico, pero esto no sólo retrasaba mi cronograma seis meses, sino que me impedía dar inicio al plan de trabajo.

No tenía claro si seguir apelando a más gestiones o explorar otra alternativa. En el desasosiego de la espera, los propósitos delineados y fijados en el plan de investigación [teoría, preguntas, objetivos y metodología], devinieron en las ruinas de un proyecto que se desmoronó. Al, [re]leer y recapitular aquellas proyecciones que se quedaron en el plano de las buenas intenciones, no deja de inquietarme la presunción de no haber sido capaz de advertir y apreciar que no podemos tener el control de lo que puede llegar a suceder. Particularmente, en el ámbito de las negociaciones y los acuerdos y, como eventuales flujos y tiempos administrativos, que pueden encauzar o desplomar una iniciativa formativa, incluso, todo un proyecto de investigación. No se trata de limitaciones *per se*, sino de cómo nos vamos encontrando con limitaciones en todas partes y en todos los aspectos de nuestras vidas.

Cuando todo se resquebraja, merece la pena ensanchar y profundizar nuestras grietas (Walsh, 2017). Sobre todo, a la hora de transparentar nuestros supuestos, perspectivas, posibilidades e, indudablemente, las limitaciones [oportunidades] que son parte de todo proceso. Más allá de expiar nuestras culpas por la eventual falta de control consciente o intencional (MacLure, 2013), parece más sano [re]conocer nuestros hábitos y “aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas” (Walsh, 2017, p. 31). Es que las grietas

parecen “desvelar lo que sucede en toda investigación: que no es un transcurso secuencial, donde lo inicialmente pensado se lleva a la práctica sin dudas ni fisuras, sino que es como la vida misma” (Hernández-Hernández, et. al, 2020, p. 14).

Volver a la universidad, allí donde se inscribe parte de mi trayectoria formativa [estudiantil y docente], implicó recorrer un camino ya conocido. En un comienzo fue fácil desplegar esa red donde es posible [re]ubicar cada punto, cada conexión, cada vínculo, cada persona, cada aula, cada sendero, y, y, y. Di por sentado que, en este camino de la mano de la etnografía, podría proceder y avanzar sin impedimento alguno. Pero, por más que apelaba a la red de vínculos, inclusive de [re]encuentros, las condiciones mismas de una tramitación no presencial, no hicieron más que transparentar la “naturalización miope” de mis hábitos (Walsh, 2017, p. 32). Es que los ordenamientos normativos nos habilitan a asumir un proceso idealizado, a “definir con antelación unos objetivos y un trayecto que seguir” (Hernández-Hernández, et. al, 2020, p. 18), cerrándonos así, las posibilidades alternativas de las rutas emergentes, muchas veces, ineludibles, inevitables, inciertas e incómodas. Por lo mismo, intenté [re]orientarme por unos senderos ya transitados, lamentándome por las rutas apenas trazadas, pero buscando alguna alternativa que me permitiera, por lo menos, hacer una que otra variación al proyecto inicial. Aunque, también, estaba la opción de [re]imaginar un camino alternativo, ahí donde uno puede “dejarse llevar por las solicitaciones del trayecto y por los encuentros que en él tienen lugar, considerando las corrientes constantes, los puntos fijos y los remolinos que hacen difícil el acceso o la salida de ciertas zonas” (Sancho, et. al, 2020, p. 15).

En la latencia y la lentitud, no dejaba de entraparme en las limitaciones de mis hábitos, un entrapamiento que resonaba con fuerza entre los fines fijados, las preguntas, los objetivos y la teoría que se desvanecía en la neblina otoñal que envolvía el campus universitario. Buscando responsabilidades, culpabilizando a los sucesivos eventos que intentaba localizar en una red que se [re]plegaba y enredaba. Incómodamente, comencé a buscar algún hilo intentando desenrollar aquel embrollo; la red había devenido en trama. Me enredé a ella intentando atender las conexiones y la multiplicidad, los centros y las rupturas; las fuerzas que hacen y [des]hacen territorios. Pretendiendo así, performar nuevos hábitos (Nordstrom, 2017), [re]imaginar otras posibilidades que me ayudaran a pensar más allá de las formas ya constituidas y repetidas (St. Pierre, Jackson y Mazzei, 2016); atender lo emergente [enredado a la trama universidad], por qué no, ¿[re]inventar la investigación?

Era el momento de tomar una decisión. Rechazando de plano iniciar otro proceso de admisibilidad, gestiones, esperas y angustias y, con la inquietud de iniciar el proceso de investigación en la universidad, me apresuré en encontrar alguna alternativa que me permitiera progresar y dar continuidad a un nuevo proceso. Así, decidí reunirme con algunas docentes que habían sido mis profesores y colegas, apelando a los vínculos construidos y las confianzas depositadas en otras trayectorias compartidas.

Al parecer, comprender nuestros hábitos [aquello que ofrecen y niegan] consiste en que, independientemente del camino escogido [incluso el ya recorrido], implica

también caminar por un sendero [des]conocido. Pero, como introduce el poema de Machado *Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*, agregaría, la imprevisibilidad de abrirnos camino al andar. En un camino de baches y grietas, deslindes y barreras, intenté sortear los entrapamientos temporales, [re]agendar reuniones, salas de espera, despachos, cafeterías, pasillos, mails y esperando en bancas a las sombras de grandes árboles, sentado en las escalinatas de los edificios, en la cafetería de la facultad. Sin embargo, se fueron abriendo unas rutas [pedagógicas] alternativas, y en los [re]encuentros, emergieron inesperadamente nuevas posibilidades de acción e indagación. El primer encuentro fue con Julián [docente del *Depto. de Artes Visuales*] quien me invitó a su despacho para conversar respecto a los recientes cambios que entraban en vigor. Me comentó de las reformas que se habían llevado a cabo en la universidad y la incorporación e implementación del modelo por competencias. Una transformación prioritaria, más no inmediata, respecto a la docencia, el rediseño de planes de estudio, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los procesos evaluativos, la reflexión pedagógica, entre tantos otros esquemas adscritos a la tradición educativa. Así, entraba en vigor un nuevo plan de estudios, concretamente, el grado de *Pedagogía en Artes Plásticas* se extinguía y pasaba a dar lugar al de *Pedagogía en Artes Visuales* [PAV]. No se trataba simplemente de un cambio de nomenclatura, sino de un giro curricular que, tomando distancia de los preceptos que regían el grado extinto, se articuló “en torno a cuatro ejes: formación pedagógica, general, disciplinar y práctica. En cada uno de los ejes se diseñaron nuevas asignaturas y se actualizaron los contenidos de las ya existentes, respondiendo a las competencias del perfil de egreso y a los resultados de aprendizaje” (Cisterna, Soto y Rojas, 2016, p.311). Se trató de un proceso similar a lo que había sucedido en 2006 con el fin del grado de *Licenciatura en Artes Plásticas* y la entrada en vigor del grado en *Licenciatura Artes Visuales* [LAV]. En los términos de Neira (2015):

Esto favorece que junto a talleres relativamente tradicionales en que el dominio técnico-formal-tecnológico es clave, coexistan asignaturas como gestión y generación de proyectos, museología y asignaturas teóricas que podríamos englobar como de conceptualización contemporánea, resultando en un sistema de vasos comunicantes que posibilita al estudiante situarse en la episteme que le toca vivir, y en razón de eso, legitimar e inscribir como propuesta o gestión válida lo aprendido y experimentado. (p. 184)

De hecho, le recordé a Julián las reticencias que teníamos quienes, en ese entonces, éramos estudiantes de *Licenciatura en Artes Plásticas* al sentirnos excluidos y no considerados en la toma de decisiones [curriculares]. Cambios no exentos de efectos [y afectos], como lo que estaba sucediendo con el grado de PAV, que no dejaba de explicitar una fluctuación entre la adaptación y la conciencia, y la tensión y las sacudidas. Así, el giro en el plan de estudios era una respuesta al diagnóstico de la OECD (2011) que señalaba las debilidades de la formación de profesores en Chile. Una evaluación que destacaba la carencia de una orientación hacia logros medibles, el escaso desarrollo de la innovación curricular, la falta de investigación de los formadores de profesores acerca de

su propio quehacer y la escasa articulación entre la formación pedagógica y la formación en la especialidad (Cisterna, Soto y Rojas, 2016).

El cambio en el grado de *Pedagogía en Artes Plásticas*, no era el único giro con el que me encontraría. Para mi sorpresa, ese mismo año, el grado de LAV comenzaba a implementar el modelo basado en competencias. Un proceso de rediseño curricular que tiene su germen en la firma de la *Declaración de Valparaíso* (2003), donde las universidades chilenas se adhirieron, en términos de convergencia, a los principios de la *Declaración de Bolonia* (2000). Según los garantes de este ordenamiento “la universidad tiene que crear las condiciones para que el estudiante pueda convertirse en un profesional responsable socialmente y llegar a ejercer su profesión de una manera competente” (UDEDEC, 2013).

Generosamente, y al tanto de mis inquietudes, *Julián* me invitó a colaborar en dos cursos del nuevo plan de estudios del grado de PAV. Concretamente, las asignaturas de *Arte y Patrimonio* y la de *Arte Latinoamericano*. Acordamos que, en una primera instancia, abordaría una unidad de aprendizaje para cada asignatura siguiendo las directrices vigentes. De este modo, podría propiciar aperturas formativas orientadas a una vinculación de los objetivos de aprendizaje para con la práctica pedagógica. Asimismo, *Julián* me planteó que me reuniera con *Astrid* [la docente a cargo de la *Jefatura de Carrera* del grado de PAV para plantearle los antecedentes de mi propuesta y, en el mejor de los casos, presentar el proyecto del curso-seminario a los estamentos de la *Facultad de Educación*.

Sin tener muchas expectativas a la posibilidad de llevar a cabo lo planteado en el proyecto de investigación, me dirigí a la *Facultad de Educación* para agendar una reunión con *Astrid* que, al estar a la cabeza de una jefatura, no dejaba de estar atareada con la puesta en marcha de los respectivos cambios. De entre sucesivos intentos, logramos coordinar una apresurada reunión. En un pequeño despacho, al cual no dejaban de recurrir estudiantes, tuvimos una conversación bastante interrumpida. Intentando exponer ideas concretas respecto a mi proyecto, lamentó la imposibilidad de incorporar mi propuesta a sabiendas de que, dichas gestiones, requerirían de más tiempo. Gestiones que, en ese momento, ninguno de las dos podíamos sortear. Muy a mi pesar, se esfumaban las proyecciones de un plan prescrito y delimitado de antemano. Sin embargo, *Astrid* me consultó si me interesaba llevar a cabo un trabajo vinculante con el *Área de Educación Artística* de la *Pinacoteca* de la universidad y las estudiantes de PAV que dan comienzo al último año de prácticas progresivas en centros educativos. Atendiendo que debía desaferrarme del proyecto prefabricado. Acepté su propuesta, pero desconociendo totalmente la existencia, y a las personas encargadas, de dicha *Área*. De este modo, y con muchas incertezas, me incorporé como co-docente del curso de *Didáctica de la especialidad*.

Considerando la responsabilidad que implicaba llevar un curso de prácticas, además del compromiso ya adquirido con *Julián* para la puesta en marcha de dos unidades de aprendizaje para dos cursos [también de PAV], se abría una oportunidad inesperada

para intentar situar un trabajo de indagación [educativa] en el que podría incorporar una perspectiva más holística, concretamente, los proyectos de trabajo (Hernández-Hernández, 2002). Una orientación para permitirme [re]pensar los sentidos otorgados a la noción de identidad en la *Educación de las Artes Visuales y el Patrimonio*. Recurriendo así, a la experiencia llevada a cabo en el curso de *Visualidades Contemporáneas* [en el contexto de las prácticas del máster] (Rubilar, 2016).

Sentí la tranquilidad de que, un replanteamiento metodológico [concretamente como *bricoleur*], me permitía situar una indagación en la que podría dar cabida a lo emergente, a la vez, ir cambiando y adaptando mis hábitos a nuevas formas. De este modo, iría incorporando diferentes herramientas, métodos y técnicas de representación e interpretación (Denzin y Lincoln, 2018). Pues, como señalan Hernández-Hernández y Padilla (2011), en “la posición del *bricoleur*, la investigación como bricolaje, supone que la forma de construir una relación es desde los fragmentos; como un ensamblaje que realiza un artesano, en el que unas partes encajan y otras no” (p. 238). Así, lo siguiente implicó un trabajo de planificación de las sesiones en base a los ordenamientos curriculares vigentes desde el modelo formativo por competencias. Sin embargo, me pareció importante que las unidades de aprendizaje, propuestas en el *syllabus*<sup>184</sup>, convocasen las inquietudes de las estudiantes de cada curso.

Faltaban sólo unos días para el inicio formal de las actividades académicas según lo estipulado en el calendario institucional y, hacia la mañana del día jueves, llegué a la *Escuelita* y en recepción me comunicaron que *Paola* necesita conversar conmigo. Me dirigí a su oficina, concretamente, a la *Dirección del Departamento de Artes Visuales*. En ese instante me preocupaba que, repentinamente, la tramitación para la realización del seminario se hubiera acelerado y que, dicha citación, era para informarme de la aprobación de un proyecto que, a esas alturas, ya había descartado. Entré a la oficina y me recibió cordialmente *Paola*, quién años atrás había sido mi profesora del curso de *Pintura* en el extinto grado de *Licenciatura en Artes Plásticas*. Nos [re]encontramos con un cálido abrazo y con una bienvenida que, sin duda, me reconfortó. En la comodidad de su

---

<sup>184</sup> El *syllabus* se considera una herramienta orientada al desarrollo secuencial de los proyectos formativos al organizar nuestra actuación docente. Por lo mismo, se enfatiza en la puesta práctica de un plan que debe estar bien articulado y no como un conjunto de acciones imprevisibles y desconectadas entre sí (Jerez, Hasbún y Rittershaussen, 2015). En este sentido, la preparación de los *syllabus* no es una tarea sencilla, ya que precisa de la elaboración de un programa detallado en el que, eventualmente, podemos incorporar material de apoyo. El formato empleado en PAV y LAV se compone de las siguientes secciones: descripción del curso, resultados de aprendizajes, metodología, recursos, evaluación y un calendario por unidades de aprendizaje. Sin embargo, se insiste en que el *syllabus* se elabore en función del modelo formativo por competencias [específicas y genéricas], una línea normativa que busca evidenciar resultados de aprendizaje a través del desarrollo de actividades y la promoción de habilidades (Cisterna, Soto y Rojas, 2016). Aun así, es inquietante considerar el *syllabus* como un elemento formativo cuando se caracteriza una estructura fija y pre-elaborada en la que resulta difícil incorporar las inquietudes de las estudiantes, por ende, me parecía apremiante que la presentación del *syllabus* [en cada curso] propiciara una instancia de diálogo para comentar las nociones que sustentan la asignatura, recoger sus apreciaciones, negociar la evaluación y, por sobre todo, hacer que “el espacio de clase sea, por encima de todo, un encuentro de sujetos en torno a experiencias de conocer y compartir” (Hernández-Hernández y Sancho, 2015a, p. 154).

despacho, nos extendimos en una conversación acompañada de unas tazas de cappuccino mientras hablábamos de mi experiencia en Barcelona y de mi propuesta que, definitivamente, ya quedaba archivado en el repositorio de las buenas intenciones. Sin embargo, para mi sorpresa, Paola me comentó que, aún en el cargo de *Directora del Departamento de Artes Visuales* [perteneciente a la *Facultad de Humanidades y Arte*], seguía impartiendo un único curso, concretamente, *Color*. Sin rodeos, insistió en que desarrolláramos una unidad de aprendizaje, sobre todo, proyectando un trabajo conjunto para luego compartirlo en alguno de los encuentros o coloquios que se organizan en el marco de la *Semana de la Educación Artística*<sup>185</sup>.

Acepté su invitación y, con ello, el campo de indagación se expandió a la posibilidad de explorar la relación entre dos grados que, si bien comparten un espacio formativo común [*la Escuelita*]<sup>186</sup>, explicitan la convivencia de dos perfiles de egreso, dos programas curriculares y dos proyecciones profesionalizantes distintas. Una dinámica en la que se entrecruzan lo pedagógico y artístico; dos facultades, diferentes cursos, una diversidad de estudiantes, y, y, y. Así, de entre reuniones improvisadas, conversaciones fugaces a pie de pasillo e inevitablemente a través de mensajes por *whatsapp*, se abrió la posibilidad de un trabajo conjunto con tres docentes en cuatro cursos. Tres del grado de PAV [*Arte Latinoamericano, Arte y Patrimonio y Didáctica de la Especialidad*] y una del grado de LAV [*Color*]. De este modo, y [re]posicionado como *bricoleur*, podía dar cuenta de la investigación como un proceso interactivo moldeado por mi propia historia personal [no cabe duda que aquí



ANARCHIVO-11.

<sup>185</sup> La *Semana de la Educación Artística* [SEA], es una celebración internacional, impulsada por la UNESCO (2010) que busca “sensibilizar a la comunidad internacional sobre la importancia de la educación artística; y promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la cohesión social”. En Chile, se celebra desde el 2013 la primera quincena de mayo y, desde entonces, se ha convertido en una plataforma permanente para difundir experiencias de Educación Artística y favorecer redes de colaboración entre escuelas, espacios culturales, jardines infantiles, universidades, artistas y cultores/as.

<sup>186</sup> El *Departamento de Artes Visuales* [*la Escuelita*] es una repartición subordinada a la gestión administrativa de la *Facultad de Humanidades y Artes*, pero presta servicios formativos asociados a la realización de cursos y talleres según las necesidades y demandas curriculares solicitadas por la *Facultad de Educación* para el grado de *Pedagogía en Artes Visuales*.

también lo hago] pero, indisociablemente, atendiendo también a las historias de las estudiantes y las docentes; esas experiencias que también hacen universidad. Un giro, por cierto, inesperado que surgió de la invitación de las colegas a participar en sus cursos como *colaborador docente*<sup>187</sup>, permitiéndome, a la vez, [re]situarme como investigador. Es que como “*bricoleur* podemos ser más de una cosa a la vez” (Denzin, 2014, p. 580).

De lo anterior, el proyecto de investigación preestablecido de antemano titulado: *Mediaciones entre lo humano y lo objetual: El retrato en la configuración de subjetividades*, devenían en las ruinas que daban lugar a una nueva propuesta: *Archivos, mapeos y conexiones en una investigación en la universidad: [Re]pensando los sentidos y nociones de identidad en la educación de las artes visuales y el patrimonio*. Este movimiento, más que un replanteamiento de la investigación, supuso una [re]colocación que me exigió pensar la investigación de otra forma, ya no como un proceso secuencial y organizado según lo planificado, por lo mismo, decidí desistir de las formas prefijadas y en [re]buscar el método más aceptable y productivo en función de las preguntas y los objetivos [de investigación] nuevamente proyectados. Un movimiento para comenzar de nuevo, asumir las incertezas, los riesgos, el no-saber y aquello que está por venir, las esperanzas pequeñas. Sin embargo, no desconozco la dificultad a la hora de cuestionar las convenciones [metodológicas], atendiendo que éstas no son estables y se manifiestan de distintas formas en cada proyecto. Por tanto, “un nuevo encuentro, o un acuerdo profano, siempre es posible” (Nordstrom, 2017, p. 6). En este sentido, confié en que, al [re]posicionarme como *bricoleur*, podría dar continuidad al proceso de investigación

Esta investigación no se estaba llevando a cabo en un escenario inmóvil, por lo mismo, me vi en la necesidad de explorar alguna alternativa a aquello que podía emerger de los encuentros y las relaciones. Buscando así, la manera de avanzar más allá de la reproducción de las formas estáticas, de la rigidez y la estandarización del pensamiento, la acción y la institución. Es aquí, cuando comencé a atender que los acontecimientos también afectan lo que escribimos y cómo lo hacemos y cómo devenimos. En este sentido, ya no era necesario privilegiar la caracterización de la realidad [educativa] en la universidad, sino poder dar cuenta “de la inmanencia, del movimiento, de lo singular no individual, de la potencia, del acontecimiento” (Omar, 2020, p. 56) que da sentido a una trama abierta y conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable y susceptible de recibir constantemente modificaciones<sup>188</sup> (Deleuze y Guatarri, 2004).

Como señala Ingold (2008), “en un mundo abierto, los enredos de la vida triunfarán siempre e inevitablemente sobre nuestros intentos de encerrarlos” (p. 1810). Aquí, el enredo es una zona permeable de entrecruzamientos, mezclas y devenir (Ingold, 2012) mientras que, cada discreta trama, alude a conjuntos singulares que, siendo parte

---

<sup>187</sup> Figura contractual que permite el ejercicio de la docencia.

<sup>188</sup> Modificaciones como [re]definir el título [definitivo] de esta investigación: “*Indagar en/con la universidad. La educación de las artes y el patrimonio en los estudios de grado de pedagogía y artes visuales en una institución universitaria de Chile: [Auto]etnografía de un proceso de investigación discontinuo*”.

de ensamblajes más amplios, son acotados, parciales y dispersos. Es que pensar en la trama, no se limita a considerar y poner en el centro las acciones humanas, sino que invita a atender una diversidad de elementos heterogéneos humanos, no-humanos y más-que-humanos. Por lo mismo, posibilita una apertura para situar prácticas materiales interconectadas y, a la vez, aquellas que se conectan y se separan. Aquí, en cuanto varón-docente-investigador, no me inscribo como un sujeto aislado concededor/consciente, ni mucho menos neutro, sino siempre enredado a cada una de las discretas tramas. Una [re]colocación para comenzar a deshacer las dicotomías tradicionales de la investigación cualitativa convencional: agente/estructura, sujeto/objeto, activo/pasivo, libre/determinado, y, y, y. Pero, además, una oportunidad para ir más allá de la descripción de acciones y comenzar a atender “la energía nomádica que circula en el ámbito de lo social [y material] [...]. Permeando las relaciones intersubjetivas, la órbita de la domesticidad y de la intimidad; el impulso afectivo” (Moraña, 2012, p. 315).

En lugar de centrarnos en las capacidades inherentes a los sujetos, comenzar a atender una multiplicidad que se compone de términos heterogéneos. Un ensamblaje de co-funcionamiento; una simbiosis, una simpatía (Acuto y Curtis, 2014) que hace posible enunciar la emergencia del enredo. Pero, en estas discretas tramas, es necesario seguir ciertas líneas co-constitutivas que “derivan en otras direcciones para ligarse a otras líneas en otras convergencias” (Ingold, 2012, p. 49). De modo que, Usted lector[a], pueda “juntar y [con]relacionar procesos” (Walsh, 2017, p. 12) al enredarse a una investigación que, al perder la unidireccionalidad, se extiende como un rizoma de líneas conectables de una amalgama de ideas, conceptos, experiencias, sueños, deseos, expectativas, y, y, y, que atraviesan el texto escrito, invitándole también, a seguir los movimientos de una experiencia vivida (Ingold, 2015a) para “pensar los problemas, las soluciones, los sentidos, la diferencia. Pensar siempre sin puntos fijos, sin quietud. Nunca parar de pensar” (Omar, 2020, p. 59). Aquí, la escritura de [con]tacto es también una apertura empírica de una indagación educativa localmente situada [y encarnada], de ahí que, el énfasis del “enredo a muchas sendas enmarañadas” (Ingold, 2012, p. 73), señale una acción-afectación [micro]política que posibilita “la creación, la invención y el crecimiento en donde acaecen las dificultades, las asperezas y los quebrantos que obligan a las modificaciones del curso y a las variaciones” (Gutiérrez y Sáez, 2020, p. 160). Pero, para dar cuenta de estos enredos, ha sido necesario pensar las tramas como “un tejido vivo de líneas” donde la “la acción no es tanto el resultado de una agencia que es distribuida alrededor de la red, sino que emerge del inter-juego de fuerzas que son conducidas a lo largo de las líneas de la malla [trama]” (Ingold, 2014, p. 5).

De lo anterior, he ido más allá del dominio institucional [y administrativo] (Acuto y Curtis, 2014) para referirme a cada uno de los cursos como las discretas tramas [*de la educación de las artes y el patrimonio*] que son parte co-constitutiva de una trama más amplia [*la universidad*]. No obstante, el énfasis en la discreción, [re]sitúa el cuidado, la reserva y la prudencia, un “compromiso ético que es encarnado, altamente contextual, contingente y relacional” (Tullis, 2022, p. 101). En este sentido, la discreción desplaza la



representación de verdades individuales para seguir los flujos afectivos y relacionales de una escritura descriptiva, imaginal, rizomática y ficcional. Una escritura de [con]tacto que no busca exponer una experiencia trascendental que ha estado esperando para ser descrita y representada (Gannon, 2018), al contrario, se trata de una narrativa material que vuelve a los acontecimientos de unos espacio-tiempos dinámicos, de movimientos, conexiones y divergencias (Greene, 2013) que, a la vez, han devenido en un proceso de investigación discontinuo por la emergencia y agencialidad de las movilizaciones estudiantiles: el “Tsunami Feminista del 2018” (Contreras, 2021).



ANARCHIVO-12.

Para escribir he vuelto a los diarios campo, [re]encontrándome así, con unas notas que se han visto “profundamente afectadas por el significado otorgado al proceso de indagación, por un lugar y el trabajo en un campo [...] que no tiene límites y es multisitio, enmarañado, complejo y polifacético [una trama]” (Hernández-Hernández y Sancho, 2018b, p. 4). Notas de una trayectoria discontinua, en las que se [re]conoce la insuficiencia de la imaginación, la parcialidad del conocimiento y la contingencia de la memoria, a saber, la “escritura como una forma de pensamiento en lugar de una forma de representación” (Hanley, 2019, p. 414). Notas que, más que capturas fijas de la experiencia (Wilde, 2020), devienen en retazos de historias parciales y recuerdos pasajeros; momentos de silencio y comentarios espontáneos; pensamientos y conversaciones; teorías y conceptos; especulaciones y dudas; omisiones y ficciones que se atraviesan como una distribución de posibilidades también inciertas (Henson, 2017).

Una multiplicidad que he intentado [re]atender “de forma performativa, como una emergencia” (Wilde, 2020, p. 9) de texturas, ritmos, flujos y tartamudeos para movilizar una narrativa donde el *yo* se disuelva en lo social, en lo material, en la cotidianeidad y en el mundo (Gannon, 2018). Aquí, la [auto]etnografía, “como buena pedagogía” (Tullis, 2022, p. 106), señala que no hay neutralidad, por lo mismo, resulta insoslayable [re]considerar las implicaciones éticas de la escritura.

La puesta en relación de los consentimientos [informados] sitúa un compromiso recíproco y continuo que, desplegado en la conversación y el diálogo, propició que las personas involucradas asintieran un saber-estar (Walsh, 2017) siempre informado, voluntario y autónomo. Así, en cada discreta trama, he incluido una acotada alusión a la deferencia y situacionalidad de los consentimientos, atendiendo con ello, que la confianza mutua no es algo que se resuelva empleando un procedimiento único, ni mucho menos universal y prescriptivo (Tullis, 2022). Por discreción, he optado por cambiar los nombres y cargos de las personas que me invitaron a sus actividades y quehaceres, un gesto de desidentificación que no abandona el diálogo, ni las subjetividades, ni los cuerpos y, tampoco, la trama. Asimismo, he decidido ficcionar algunas situaciones que, siendo hechos reales, me han permitido narrar eventos agitados que “chocan, informan y se interrumpen” (Gannon, 2018, p. 31). Por tanto, en cada discreta trama, “lo ficticio y lo académico, devienen un remolino de flujos y reflujos indistinguibles” (Amatucci, 2012, p. 278). Una escritura que atiende el cuidado “como quehacer ético-afectivo cotidiano, como algo simplemente necesario para implicarse en los problemas ineludibles de existencias interdependientes” (Puig de la Bellacasa, 2017a, párr. 3).

Este *Hilo* trata de dar sentido a una experiencia de indagación “relacional, como montones de líneas, historias, procesos, que se mueven a contrapunto entre ellas” (Ingold, 2012, p. 63). Líneas que se entrelazan en las discretas tramas; estas líneas son: las *cosas*, las *subjetividades*, las *normativas* y los *espacios*. Líneas que se extienden hacia una multiplicidad de conexiones y desconexiones, acentuando así, los movimientos que no pueden ser previstos y tampoco dejan de acontecer. Sin duda hay más líneas, pero he enunciado éstas cuatro por una cuestión de orientación permitiendo, a la vez, la posibilidad de leer y escribir [no trazando un patrón], sino como aperturas que señalan “nuevas dimensiones, nuevas líneas de filiación” (Ulmer y Koro-Ljungberg, 2015, p. 140). Se trata de líneas que trastocan los acontecimientos de mi enredo [como varón-docente-investigador] en los cuatro cursos anteriormente mencionados, por lo tanto, no se producen en abstracto, sino que “diversifican y pluralizan las formas de pensar-decir” (Walsh, 2017, p. 13), marcando así, ese espacio umbral *entre* la teoría y la práctica. Una indagación que pone acento en el “acto de escribir y en el funcionamiento interno del propio texto” (Hanley, 2019, p. 414). Siguiendo las líneas, Ingold (2015), se pregunta:

Entonces, ¿cómo es que muchas de las líneas con las que nos topamos hoy en día parecen tan estáticas? ¿Por qué la sola mención de la palabra línea o linealidad conjura para muchos pensadores contemporáneos tanto la imagen de una presunta

esterilidad y estrechez de miras como la lógica de vía única del moderno pensamiento analítico? (p. 17)

Esta interrogante invita a pensar-con las líneas como una entidad viva que excede lo conocido y sobrepasa la seguridad de las posiciones fijas. Por lo tanto, las líneas aquí enunciadas, no son etiquetas preestablecidas que puedan ser caracterizadas, sino que explicitan la fuerza e inmanencia del pensamiento que se expresa en la misma escritura (Omar, 2020), indisociablemente, en el enredo a las respectivas tramas. De ahí que las líneas pueden concebirse, orgánicamente como un rizoma (Ingold, 2015a), y como extensiones de ellas mismas, no sólo para establecer relaciones entre puntos y elementos, sino a lo largo de sus propias trayectorias cuando “se entrelazan, urden y pedagogizan entre sí, conformando un tejido abierto, para nada terminado y aún en tejedura insurgente, que requiere —y además convoca y provoca— más hilos, hebras y tramas” (Walsh, 2017, p. 13)

Si bien en los otros *Hilos* [escritos] también han emergido estas líneas. Aquí, y para cada una de las discretas tramas, opto por una línea particular como un movimiento de doble articulación: trama y línea (Hanley, 2019). Una apertura para que el potencial devenga diversificado y, el afecto, pueda expandirse “como una ruta hacia un proceso productivo y no representativo de la investigación educativa” (Greene, 2013, p. 752). De este modo, la doble articulación, no sólo posibilita situar el enredo, sino la fuerza emergente de una línea en los acontecimientos de una experiencia indagatoria (Ingold, 2018b). Un movimiento de pensamiento que, siguiendo a Braidotti (2020), intenta “una forma mucho más elevada de autoconocimiento al alcanzar una comprensión adecuada de la naturaleza de la afectividad de uno mismo como clave de una ética afirmativa” (p.175), con ello, una experimentación de la escritura desde los acontecimientos interseccionales (Ulmer y Koro-Ljungberg, 2015), una práctica compartida entre las conexiones, el mapeo y el anarchivo. Movimientos de pensamiento que no sólo amplían las fronteras de la investigación cualitativa convencional, sino que nos empujan a producir conocimientos diferentes y de manera diferente (St. Pierre y Pillow, 2000).

### **Enredado a la trama color [y línea normativas]**

Mientras leía el *syllabus*, Paola me comentó que *Color* era una asignatura que toma distancia de la disciplina pictórica tradicional, en cuanto al dominio de una técnica específica, y se [re]orienta a la promoción de aprendizajes que promuevan el desarrollo de competencias adscritas al despliegue de conceptos, prácticas y procedimientos, ejes fundamentales para la producción de las artes visuales. Lineamientos proyectados por el perfil de un grado que proyecta la formación en “dominios técnicos-instrumentales; conocimientos de historia; metodología de investigación y epistemología de cultura visual contemporánea” (Villegas, 2012, p. 220).

Cambios que el modelo curricular vigente en la universidad ha priorizado para avanzar así, hacia,

[...] una educación superior de excelencia es necesario realizar una gestión que active la enseñanza y el aprendizaje, a través de programas para la formación profesional vinculados con el medio social, cultural y laboral evidenciando la relación entre las competencias, el desempeño y la idoneidad profesional. Se tiene que garantizar el paso de los estudiantes por los diferentes niveles de formación, integrando el diagnóstico de sus potencialidades individuales y los niveles de ayuda proporcionados a fin de garantizar el desarrollo pleno de su personalidad. (Navarro, et.al, 2015, p. 23).

De lo anterior, cabe señalar que el desarrollo de competencias [profesionales] comprenden un amplio rango de combinaciones del saber y del hacer, compuestas por conocimientos, habilidades y actitudes a la hora de promover la autoeficacia como una capacidad indisociable para el desempeño futuro en diversas áreas competitivas (Cisterna, Soto y Rojas, 2016). Este foco en el perfil profesional, ha instaurado cambios en los procesos formativos, insistiendo en nuevas metodologías y nuevas formas de evaluar los resultados de aprendizaje y la inserción de los TIC`s. Un modelo de gestión definido en niveles de desempeño: conocimiento, aplicación del conocimiento y la capacidad de integrar las competencias genéricas<sup>189</sup> a la vida (Villaruel y Bruna, 2014).

Cambios a los que se han afrontado las escuelas de arte universitarias al hacer propias las exigencias que insisten en una mayor “profesionalización de sus egresados” (Atria, 2015, p. 109). Concretamente, la promoción de competencias que permitan a las estudiantes la autorrealización, contribuyendo de este modo, al tejido social al formarse como “artistas profesionales que están en condiciones de autogestionarse y desenvolverse exitosamente en el mundo de los proyectos” (Atria, 2015, p. 109). La práctica de una visión curricular particular que deviene en la fuerza de unas líneas normativas de homogeneidad que fijan unos fines [y unos rostros] individuales a los que se les niega la vida singular (Omar, 2020). Proyecciones de ingreso al mercado laboral que pueden imaginarse alcanzadas a través de un modelo curricular envuelto de ficciones de control y de destinos auto-promovidos e ilusorios (McKnight, 2021). Más aún, cuando muchas docentes no tenemos muy claro cómo se puede enseñar a ser un artista profesional<sup>190</sup>, aunque, tampoco creemos que se nace artista (Atria, 2015).

---

<sup>189</sup> Las *competencias genéricas* o *macrocompetencias* integradas al modelo educativo [y curricular] de la universidad corresponden al: “pensamiento crítico, comunicación, emprendimiento y trabajo en equipo interdisciplinario y responsabilidad social” (González, et. al, 2016, p.38). Se exige que estos lineamientos se desarrollen de manera contextualizada con “los aspectos disciplinares específicos en cada plan de estudio, además de ser reforzadas por actividades curriculares especialmente diseñadas con estos fines” (Navarro, et.al, 2015, p.12).

<sup>190</sup> De hecho, en el grado de *Artes Visuales* está constituido por dos ciclos formativos. El primero corresponde a dos años de formación orientados al desarrollo de competencias en aplicación de procedimientos y herramientas en el contexto de la producción contemporánea de las artes visuales para acceder al grado de *Bachiller*. El segundo ciclo formativo, que suma otros dos años de formación, se desarrollan competencias para ejecutar procesos de producción de obra a través de la movilización de lenguajes y disciplinas en el campo de las artes visuales. Finalizado este segundo ciclo se obtiene el grado de *Licenciatura* que permite al

La unidad de aprendizaje debía considerar las competencias genéricas, pero, además, debíamos privilegiar la promoción de competencias específicas que propiciasen el alcance y la secuencia de los resultados de aprendizaje [esperados]. Pensando en la consideración de los ordenamientos [normativos] curriculares vigentes, *Paola* me comenta que, por tratarse de un curso de primer año [del primer ciclo formativo], sería interesante propiciar una actividad que ofreciera un primer acercamiento a la aplicación procedimental, pero, a la vez, una instancia de autopromoción y diálogo para compartir. En este sentido, la unidad proyectó la realización de un trabajo individual que debía decantar en un resultado [de aprendizaje] material [y visual]. De forma espontánea y, recordando la experiencia de unos talleres que venía realizando con un colectivo en distintos lugares de Barcelona, sugerí a *Paola* plantear, como primera actividad, la realización de un collage<sup>191</sup>. De este modo, propiciar un proceso productivo de desarrollo individual, pero de retroalimentación colectiva a la hora de explorar las posibilidades visuales del color.

En la primera clase nos encontramos en el *Taller II*, en la tercera planta. Un espacio pequeño con cuatro amplias mesas de trabajo, taburetes, un gran panel de alfileres para fijar folios y una pizarra de acrílico. En el taller, el sonido de las pisadas en el piso de madera era la melodía característica que recordaba de las extintas clases de

---

estudiantado optar a un ciclo profesionalizante [un año], ya sea accediendo a la titulación de *Producción Visual* [para desarrollar proyectos y propuestas de investigación visual en el área de la producción y creación artística], o a la *Gestión Cultural* [elaborar, gestionar y evaluar proyectos en el ámbito de la gestión cultural en organizaciones públicas y privadas, incluyendo el campo de las asesorías].

<sup>191</sup> El término *collage* se origina en la palabra francesa *collé*, que significa pegado. Los precedentes del *collage* [en Europa] se localizan hacia las últimas décadas del siglo XVII en las prácticas compositivas de pegado de pétalos y hojas sobre papel. Se alude a Mary Delany [1700-1788] como la creadora pionera de los “*paper mosaicks*” [collages botánicos] (Babilas, 2013). Hacia el siglo XIX el collage se usaba en la creación de tarjetas de felicitación y álbumes de recortes de tarjetas de salón que eran collages de la vida cotidiana de la época (Butler-Kisber, 2008). Sin embargo, a principios del siglo XX y con la emergencia de las *Vanguardias*, será cuando el *collage* adquiera relevancia por considerarse un desplazamiento disruptivo adscrito al *Cubismo*; un proceso llevado a cabo a través del pegado [sobre el lienzo] de materiales ajenos a los ordenamientos normativos del mundo de la pintura. Así, el *collage*; corta, fragmenta, cambia, pega y, a veces, arranca y vuelve a empezar; una ruptura que afectó el estatus epistemológico de la verdad al desafiar la lógica representacional (Brockelman, 2001), permitiendo también, una exploración creativa a múltiples realidades y significados. Al respecto, es importante señalar que el *collage* ha sido considerado un fenómeno que ha permitido situar el pensamiento posmodernista, en los términos de Brockelman (2001), “con el collage tenemos un posmoderno entrelazado con lo moderno, un posmoderno como crisis de lo moderno anunciada desde dentro de la modernidad” (p.6). No obstante, se discute que introducción del *collage* [en la *Historia del Arte*] se localicé en los círculos de artistas reconocidos, mayoritariamente masculinos, mientras que sus antecedentes siguen identificándose bajo la categoría de arte popular, concretamente, asociado a los pasatiempos recreativos de las mujeres (Butler-Kisber, 2008). Pese a las adscripciones masculinistas, el *collage* se ha extendido como una apertura creativa y expresiva que ha permeado los modos de hacer investigación. Así, el *collage*, ha devenido en un método de la investigación basada en las artes para contrarrestar “la hegemonía de los textos escritos, aumentar la voz y la reflexividad en el proceso de investigación y ampliar las posibilidades de comprensiones múltiples y diversas” (Butler-Kisber, 2008, p. 268). Pero, también ha sido empleado en otras instancias como terapias y mediaciones creativas debido a la accesibilidad de los materiales y como una forma de elicitación que posibilita explorar la experiencia de una manera diferente, ya sea propiciando un trabajo con imágenes para desvelar aquello que, de otro modo, permanecerá oculto o, un abordaje sobre imágenes desde las maneras de ver e interpretar (Hernández-Hernández, 2012b).

*composición bidimensional*. Si bien el espacio era acotado, un ventanal, enorme e inclinado, nos permitía aprovechar al máximo la luz natural, lo que da la sensación de que el taller está suspendido en el aire. Llegan las estudiantes y, a las 15:10 hrs. en punto, *Paola* comienza a dinamizar la clase con una bienvenida en la que todas nos presentamos. Cuando llega mi turno, decimotercero y último para ser exacto, les comenté que soy ex alumno y que, por invitación de la docente a cargo de la asignatura, iba a acompañarlos en algunas sesiones como colaborador docente. Aún así, les señalé que mi incorporación al *Depto. de Artes Visuales* era en el marco de una estancia de investigación, más que todo, una instancia para que pudiéramos compartir ideas, inquietudes e interrogantes a partir de sus propuestas y procesos de aprendizaje. Así, aproveché la misma presentación y les consulté si había algún inconveniente a la hora de hacer un registro fotográfico de las sesiones y, si me autorizaban, llevar a cabo una documentación de los procesos de trabajo, invitándoles también, a tomar la cámara y realizar los registros que quisiesen. Por lo mismo, insistí en que la cámara estaría a libre disposición y, eventualmente, sería otra colaboradora de las sesiones. Con el asentimiento aprobatorio de las doce estudiantes, dejé la cámara en una de las mesas de trabajo.

Seguidamente, *Paola* hace una presentación del *syllabus* del curso. No hay preguntas, ni dudas por parte de las estudiantes, el silencio parece ser la respuesta instantánea a un ordenamiento que fija todo lo que íbamos a realizar en el semestre. Insistentemente, vuelvo a preguntarles si tenían alguna duda a lo planteado y, asumiendo aquel silencio como una respuesta asentida, comencé a explicarles, más en detalle, la primera unidad de aprendizaje. Les comenté que la primera actividad se enmarcaba en la exploración, comprensión y aplicación de procedimientos compositivos del color a través de la realización un collage. Sin embargo, por tratarse de un trabajo procesual sería necesario ir tomando ciertas decisiones orientadas al trabajo de producción.

Insistentemente, *Paola* pregunta si hay alguna idea que puedan compartir, para proyectar y esbozar algo en conjunto. Con el rotulador en la mano esperando apuntar algún concepto en la pizarra, *María José* aludió a los filtros digitales utilizados en las fotos. Seguidamente *Camila* replicó: “*selfie*”, sin demora exclamó: “retrato”<sup>192</sup>. Con esos tres conceptos en la pizarra, *Paola* solicitó a las estudiantes que comenzasen a

---

<sup>192</sup> El concepto *retrato* deriva del latín *re-traho*, una trayectoria etimológica símil a la de la noción *por-traho* que ha derivado en *portrait*. En ambos términos la acepción latina indica la acción de *sacar fuera* en el sentido de *re-presentar* la imagen modelo en otro soporte (Camats, 2015). Esta práctica [en occidente] tiene un amplio y diversificado recorrido que, realizar una genealogía o una revisión en profundidad, daría para una única y muy extendida investigación. Sin embargo, parece pertinente advertir que el retrato emerge como una evocación de ciertos aspectos de un ser humano particular, visto por otro (Francastel y Francastel, 1978). Así, el retrato “pone a un sujeto en relación de sujeto, o sea, en relación a sí, es decir, en relación a él. El retrato es el sujeto de un sujeto que está delante [o detrás] de él” (Nancy, 2006, p. 35). Una relación [y provocación] que nos exige atender sus efectos [y afectos], ya que el retrato no es algo que se restrinja a las artes visuales, sino que, en su multiplicidad, ha involucrado otras acciones, repertorios y fines. Por lo mismo, una práctica compleja en la que se intersectan cuestiones alusivas al saber, el poder, la alteridad, el posicionamiento, la performatividad y la representación. De este modo, las trayectorias temporales desde el retrato se extienden por una variedad de sendas que se enmarañan a las creencias religiosas, la organización social, la investigación, el colonialismo y, y, y entre otras tramas sociomateriales.

experimentar con el ejercicio de fotografiarse a sí mismas con sus teléfonos móviles o con la cámara que había llevado para la clase. Asimismo, les alentamos a que salieran del espacio taller y que realizaran los autorretratos donde pudieran aprovechar la luz, los reflejos, las luces y sombras. Les señalé que realizasen fotos sin flash y que no recurrieran a la utilización de ningún filtro, ni edición digital.

El desplazamiento a autorretratarse, no fue una actividad que haya emergido de una discusión, sino, más bien, fue la formalización de una demanda explícita dirigida a las estudiantes. Una solicitud que potencia la línea normativa que disciplina y controla lo que se debe hacer (Omar, 2020). Aun así, deseaba que experimentaran con la luz y sus rostros, pero que también pudieran explorar otros espacios del aprender más allá del aula. Y, aunque sólo puedo especular con las trayectorias individuales fuera del taller, de alguna manera [salir de los espacios también normados], era una forma de posibilitar aperturas a experiencias nómadas, concretamente, poner en primer plano el movimiento para que sus exploraciones no se subordinen al lugar y los ordenamientos que ahí se asientan (Mitchell, 2008). Sin embargo, consideré que salir del taller y explorar con la luz y el autorretrato<sup>193</sup> no debía tomarse como una fórmula, sino como un gesto catalizador; como una técnica de relación (Springgay y Truman, 2018, p. 130). Una deriva a un aprehender: mirar, mirarse y, quizás, dejarse mirar. Considerar la relevancia de aquellos acontecimientos que podemos crear, experimentar y [re]imaginar.

El ejercicio en movimiento a partir de los autorretratos se extendió más allá de los veinte minutos acordados. Mientras las estudiantes caminaban por el campus, y *Paola* monitoreaba la actividad paseando por los jardines exteriores, me dispuse a hacerme un par de fotos. No desconozco que es una práctica que ya he realizado en la cotidianidad, inclusive, subiendo una que otra foto al perfil de *facebook*. No obstante, [auto]fotografiarse como actividad, dista mucho de ser equivalente al lugar de la experiencia y la subjetivación que hacemos y desplegamos en los espacios virtuales que “habitamos y nos habitan” (Rabadán, 2016, p. 29). Es que las *selfies*, como *praxis* cotidiana, parece subvertir los formalismos compositivos y estéticos debido a su emergencia en cuanto práctica diversificada y mundana de la fotografía digital; un despliegue de producción, circulación y exhibición que es parte de otros ensamblajes sociomateriales más amplios en los que se incluyen las redes sociales. Aun así, resulta

---

<sup>193</sup> Sin desconocer el precedente adscrito a los retratos, en los *autorretratos* converge la fuerza de los procesos de subjetivación identitaria, la memoria, el tiempo, la autorreferencialidad y la autoimagen. Unas dinámicas vinculadas a la esfera privada, íntima y personal. Así, la especificidad de los autorretratos, aludirá a imágenes en las cuales el autor y el modelo representado son la misma persona; es decir, nos [re]conocemos como autores materiales de la imagen, a la vez, que establecemos una relación de semejanza, identidad y agencia causal para con la imagen creada. Para Didi-Huberman (2011) de éstas relaciones “la más fundamental, la más evidente, pero también la más impensada es sin duda la relación con la semejanza” (p.101). Una relación igualmente compleja si consideramos el o los sistemas de reproducción involucrados, por lo mismo, no podemos plantear que el autorretrato no es fijo, más bien orgánico en la medida que su historia y sus estilos se ramifican y entreveran. Es que todo autorretrato es un prisma ilusorio que arroja distintas realidades e irrealidades, fantasías e idealizaciones, supuestas formas de auto-valoración o posibilidades de conexión interpersonal, reflejos y distorsiones de cómo pensamos y auto-representamos (Fontcuberta, 2011) movimientos imbricados al desafío cognitivo, afectivo y emocional de [re]conocerse.

interesante atender las *selfies* ya no sólo como un objeto de consumo adscrito a las actividades de autopromoción, sino [re]considerar su potencial [como agentes materiales] que invitan a [re]pensar nuestras ideas alrededor de la subjetividad (Renold y Ringrose, 2016).

Era el momento de encontrarnos nuevamente en el taller para compartir las resonancias de la experiencia. Les pedí a las estudiantes que observaran los autorretratos y reflexionasen respecto al proceso. Que atendieran las imágenes como una exploración, más que un resultado concreto, con el propósito de que pudieran [re]pensar la acción, la visualidad y la experiencia de [auto]fotografiarse. Una práctica significativa y performativa de aprendizaje más allá de la comprensión de la luz y los colores reflejados en sus rostros. Una posibilidad para pensar la “visualidad en las fronteras ambiguas de lo visible y de lo invisible [...] para pasar de la representación literal al amplio campo de la experiencia, las evocaciones y los juegos metafóricos” (Buxó, 1999 en Buset, 2017, p. 114).

Intentando movilizar resonancias, comenté al curso que en mi experiencia traté de encontrar la dirección que me permitiera avanzar en “formas artísticas de pensamiento” (Eisner, 2002, p. 50). Esto implicó no centrar mi atención, únicamente, en la realización del autorretrato, sino comenzar a imaginar nuevas posibilidades al orientarme por los efectos de la luz, los reflejos, y las sombras. Una superficie de texturas heterogéneas con la que se puede indagar, incluso, “resignificar el presente visual” (Neira, 2015, p. 182). En este sentido, fui tomando decisiones en el proceso a la hora de atender el color de mi ropa, pelo y barba, además de experimentar con distintos fondos. Observar las variaciones cromáticas,



ANARCHIVO-13.



pensando en el camuflaje y la incorporación de las sombras, entre otros desplazamientos. Con este llamamiento procuré enfatizar la importancia de “establecer conexiones entre el aprendizaje en un campo y la aplicación de lo que se ha aprendido en ese campo” (Eisner, 2002, p. 52). Luego de una pausa, Paola comenzó a introducir algunas nociones sobre la teoría del color y, mientras las estudiantes tomaban notas, volvía la imagen del modelo [por competencias] que, operando por individualizaciones entre sujetos y objetos, no deja de insistir en la productividad del saber (Pulido, 2019). Sin embargo, propiciar “las condiciones para que el pensamiento asuma características artísticas, y condiciones que provoquen que los sentimientos tengan una cualidad estética” (Eisner, 2002, p. 50), dista mucho de comulgar con un modelo que valora la solidez y fijeza de lo estable (Mara, 2020).

Antes que concluyera la primera sesión, indiqué a las estudiantes que, para dar continuidad al trabajo, sería necesario traer revistas, pero, también, les invité a seguir experimentando con el color y la luz en la realización de los autorretratos fotográficos. Finalizó la clase, y seguía pensando en los autorretratos. En un esfuerzo por desaferrarme de la evocación de una identidad memorable para abrirme a la evocación de una intimidad inmemorial (Nancy, 2006), no dejé de buscar la forma de cómo trabajar desde los límites de las propias aprehensiones a la hora de ofrecer “modelos, herramientas y experiencias que fomenten, estimulen y promuevan el desarrollo de la creación artística y de la creatividad más allá de esta” (Atria, 2015, p. 111), intentando con ello, dislocar el individualismo que tendemos a proyectar en el “‘ser creativos’ o ‘ser expresivos’” (Eisner, 2002, p. 49).

De lo anterior, ¿no hay aquí un retorno a la noción romántica del artista-artesano o el artista genio? Para Neira (2015) “dicha interioridad copó sin mucho contrapeso los espacios de la academia tradicional, enredándose en la formación de artistas aislados, a veces malcriados en el solipsismo grandilocuente de sus torres de marfil” (p. 183). Al parecer, esta versión aislada, competitiva y masculinista ha sido repetidamente reinscrita por los regímenes que buscan entregar un proyecto formativo con “espíritu sintético [...] a través de un aparato-molar, como el sistema que crea y apoya leyes obligando a seguir lo que en ellas se impone” (Gutiérrez y Sáez, 2020, p. 160).

Para comprender los frenos que dificultan el camino hacia la singularidad colectiva (Guattari y Rolnik, 2005) [en la educación de las artes], resulta necesario perturbar la “estratificación de modelos de virtud en que el poder de lo ideológico, o la moda, funciona como estructurador y hasta corrector para toda la vida humana” (Neira, 2015, p. 184).

Esto implica hacer frente a la estandarización mecánica, mimética y burocratizada, esa “máquina abstracta de rostridad [...] que va creando todos los rostros antitéticos posibles: jefe-empleado, profesora-alumno... esa rostridad que avanza y crea, por discriminación, todas las dicotomías arquetípicas posibles” (Boj, 2009, p.11). De ahí la importancia de encontrar nuevos lugares y propiciar nuevos encuentros “para volver a visitar el mundo desde una dirección diferente, viendo a través de ojos frescos y, por lo tanto, poniendo en duda un punto de vista singular y ortodoxo” (Barone y Eisner, 2012,

p. 16). Se trata de desafiar las representaciones exigidas por las líneas normativas que no dejan de restringir nuestras prácticas y los procedimientos formativos.

Los lugares de la experiencia son complejos y, se enmarañan a ella, trayectorias individuales, profesionales, personales, psicológicas, y, y, y. Pero, también existe una vulnerabilidad que se manifiesta cuando revelamos un producto de uno mismo a los demás hacia el potencial de los escrutinios, críticas, interpretaciones, comentarios [y también silencios]. La estabilidad y la consiguiente seguridad de la identidad propia parecen desaparecer. Como señala Nancy (2006) “el ‘develamiento’ de un ‘yo’ no puede tener lugar más que poniendo esta exposición en obra y en acto: pintar o figurar ya no es entonces producir lo expuesto-sujeto. Producirlo: conducirlo hacia adelante, sacarlo afuera”. (p. 16). Se trata de la producción de un territorio subjetivo particular que pueda romper el pensamiento dominante, abriendo así, nuevas potencialidades.

Cuando proyectamos “paquetes programáticos pensando en un receptor pasivo y estático cargado, *a priori*, y bajo supuestos arbitrarios sobre el aprendizaje [y sus resultados]” (Gutiérrez y Sáez, 2020, p. 160). No hacemos más que seguir aferrados al “rostro que cristaliza el conjunto de las redundancias, emite y recibe, suelta y vuelve a captar los signos significantes” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 120). Rostros que definen una identidad individual y codificada que “anula la diferencia e, incluso, el mismo acontecer del pensamiento” (Sáez y Gutiérrez, 2020, p. 41) pero, al mismo tiempo, da lugar a las restricciones que nos impiden encontrarnos. Esa fuerza que “no aprueba vernos diferentes al Rostro establecido por la máquina de rostridad” (Boj, 2009, p. 11). Así, en el taller, ese espacio [también normado] de lo formativo, volvemos al rostro que asumimos en ese lugar, nos vemos docentes, etiquetando también, los patrones que deseamos reinstituir en el rostro de las estudiantes. Al parecer, no hacemos más que demarcar la línea normativa que individualiza el rostro de docentes y de estudiantes para que podamos ser medidos y juzgados (Beighton, 2017).

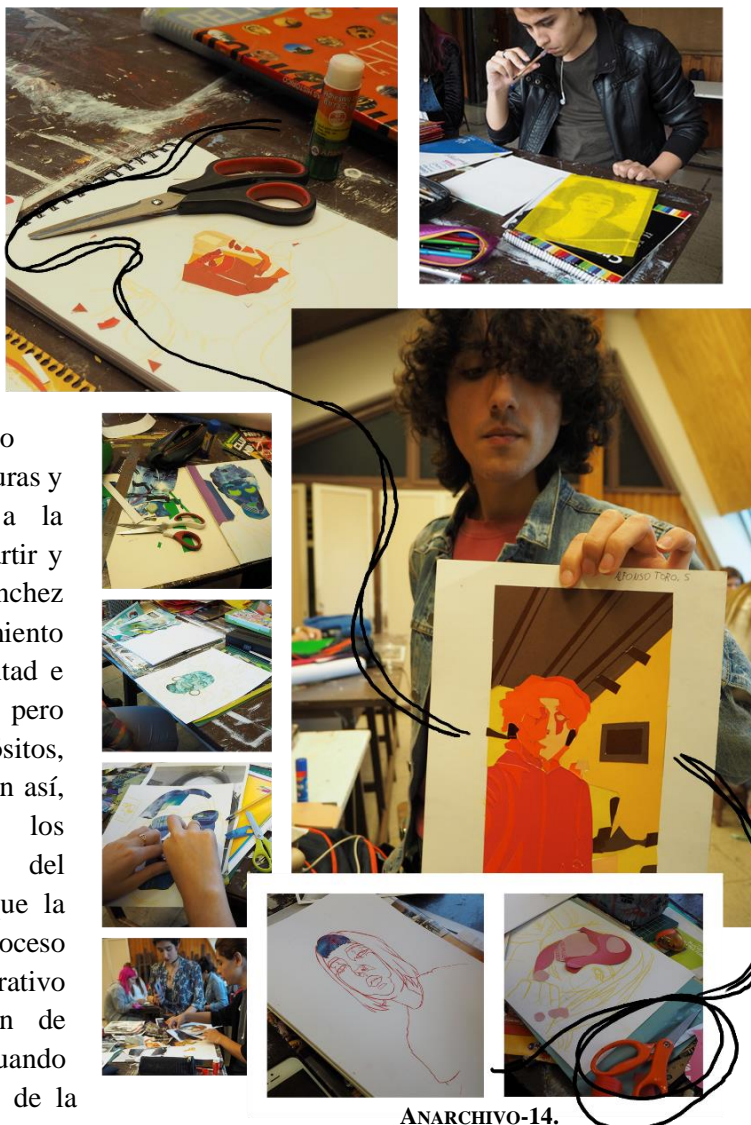
La siguiente sesión comenzó con más movimiento. Las revistas sobre las mesas orientaban nuestros cuerpos hacia la visualidad de las imágenes y la materialidad de las revistas. Como señala Ahmed (2014), “las orientaciones tienen que ver con cómo empezamos, cómo procedemos desde el ‘aquí’” (p. 95). Intentando anular cualquier forma de normalización que hiciera que las estudiantes se subrogasen a algún precepto fijo u homogeneizante, señalé que debían llevar a cabo un desplazamiento visual del autorretrato hacia la realización de un collage, una actividad que se orientaba, intencionalmente, a través de prácticas experimentales y creativas (Cambre, 2013).

En un gesto de apertura, Paola invitó a las estudiantes a participar de una lluvia de ideas para pensar [colectivamente] y profundizar la comprensión de la actividad. Sin más, me apresuré a tomar uno de los rotuladores y apunté en la pizarra: *[auto]retrato*. Seguidamente las estudiantes comenzaron a señalar distintas nociones que fui escribiendo: “*clasificación, color, abstracción, formas, líneas, armonía, decisión, encuadre, texturas, contextos, contrastes, identidad...*” Entre unas líneas improvisadas que asociaban los conceptos que surgirán, la lluvia de ideas evolucionó en el señalamiento

de unas coordenadas compositivas; unas “restricciones impuestas que les obligaban a movilizar su ingenio y su sensibilidad, así como su destreza técnica” (Eisner, 2002, p. 49) a la hora de dar continuidad a los procesos creativos desde el color.

A partir de estas coordenadas restrictivas, siempre abordables, y dentro de las cuales es posible resolver el problema” (Eisner, 2002, p. 49), enfatice en la importancia de la toma de decisiones respecto al empleo del material, los colores, texturas y formas, pero atendiendo a la oportunidad de crear, compartir y aprender en colaboración (Sánchez y Miño, 2015). Un señalamiento que buscó apelar a la voluntad e interés de las estudiantes, pero también atender sus propósitos, aprensiones o retrocesos. Aun así, era difícil [siguiendo los lineamientos normativos del modelo de competencias] que la insistencia en el proceso productivo, creativo y colaborativo no instalara una sensación de obligatoriedad. Sobre todo, cuando en la práctica, los términos de la colaboración horizontal, comienzan a extender las asimetrías, incluso jerarquías, que se transparentan en los modos de relación con el saber y el hacer (López, Simó y Beccari, 2011).

Intenté que los comentarios y sugerencias fueran interrogantes abiertas a “pensar mientras observamos, haciendo mientras pensamos y observamos mientras hacemos” (Bursat, 2017, p.115). Un camino para plantear interrogantes e intentar responderlas a través de la indagación, la exploración, la experimentación y la articulación del pensamiento-sentimiento (Manning, 2008). De este modo, establecer relaciones con la materialidad de la imaginación, la sensación, las ideas, los cuerpos, el papel, las hojas, las



ANARCHIVO-14.

tijeras, y, y, y cuando yuxtaponemos y transformamos sentidos a través de procesos corporales y multisensoriales (Lorimer, 2015).

No desconozco el lugar de mis expectativas. Esperaba que el collage pudiera movilizar el despliegue de un trabajo deconstructivo que, en su anclaje derrideano, permitiera someter los [auto]retratos-collages a un ejercicio de borradura, para así, abordarlos desde operaciones destotalizadoras y “devenir en un proceso impersonal, presubjetivo y no secuencial” (Beighton, 2017, p. 117). Un medio especulativo que, como dispositivo de activación, facilitara la emergencia de algo nuevo (Spinggay y Truman, 2018). Sin duda, un desafío a la hora de intentar subvertir los posicionamientos esencializados a la hora de pensar las relaciones y las posibilidades de interpretación [y creación] de imágenes (Hernández-Hernández, 2013b). La realización de los [auto]retratos-collage era una apuesta metodológica proyectada para aplicar, procesual y comprensivamente, el color. Un trabajo de características compositivas bidimensionales a través de la selección de imágenes, fotografías, recortes de papel, cortando estos materiales con tijeras y bisturís para comenzar a encajar, cuidadosamente, distintas piezas cromáticas y pegándolas sobre una superficie de papel. Por sugerencia de Paola señalé la pertinencia de que considerasen las variaciones cromáticas de una gama de colores, ya fuesen cálidos, fríos y grises.

Para Deleuze y Guattari (2004), “el rostro es el Icono característico del régimen significativo, la reterritorialización intrínseca al sistema” (p. 116). La representación del rostro devenía la norma a la que se aferraban las estudiantes en la realización de los [auto]retratos-collages. Así, las estudiantes se aferraron al color y a las formas que debían encajar en la imagen prefigurada del rostro, esfuerzos dirigidos a considerar el camino “adecuado que se recorre según las normas y reglas previstas, o no, moralizando todo el proceso” (Gutiérrez y Sáez, 2020, p. 160), esa reproducción de la “identidad aparente y coherente” (Beighton, 2017, p. 116). Así, la realización de los [auto]retratos-collage, daba lugar a la fijación unos rostros normados que se alineaban a nuestras pautas. Un proceso compositivo organizado alrededor del rostro, su mirada, su visión, su videncia (Nancy, 2006).

Bajo los efectos [y afectos] de lo planteado en el marco de las competencias; la autoconducción [considerada como un propósito para lograr decisiones libres], no dejaba de transparentar un imperativo reproductivo de aplicación (Pulido, 2019) en el que “las normas no dejan de estar en acción” (Ceulemans, Simons y Strufy, 2014, p. 73). Aún no tengo claro hasta qué punto los [auto]retratos-collages podrían calificarse como ejercicios descriptivos, topológicos y, de cierto modo, exactos, en la medida que la actividad se asemejaba a un experimento de laboratorio donde las estudiantes se aferraron a aplicar, estrictamente, un determinado protocolo (Ceulemans, Simons y Strufy, 2014) respecto a la utilización del color.

No obstante, el trabajo relacional desplegado en las mesas del taller para la realización de los [auto]retratos-collages movilizó una dinámica que fluctuaba en el umbral de lo singular y lo plural. Entre el tumulto de revistas, recortes, papeles,

pegamentos y tijeras que se enredaban al ejercicio selectivo de colores. Emergía también una actividad también afectiva [y material] que involucraba nuestros cuerpos, los elementos empleados, los sonidos que se producían al cortar y rasgar las hojas de papel, las diferentes texturas de los materiales, la luz que envolvía el taller y “las resonancias entre fragmentos y materiales que fluyen e influyen activamente en la dirección de la obra a medida que avanza” (Cambre, 2013, p. 74).

Entre el embrollo de retazos de papel en la superficie de las mesas, las manos salían disparadas a tocar, agarrar, sostener, pegar, manipular, plegar, y, y, y La singularidad de la experiencia fluctuaba ondulante entre movimientos quietos y silentes, ansiosos y bulliciosos, pero, el dinamismo de la actividad, era algo que se retraía y escapaba de toda clasificación. Un punto muerto en el lenguaje a la hora de caracterizar las indeterminaciones de las experiencias, los afectos, los sentidos y todo lo que emergió en el umbral, ahí donde el lenguaje vacila y se tambalea, donde la incertidumbre y el conocimiento no se dejan representar (Omar, 2020).

Como señala Cambre (2013), “en el proceso de creación artística es fundamental ceder el control y dejar que las cosas sucedan” (p.74). Esto no alude a la “llamada de la libre expresión” (Eisner, 2002, p.50), sino a una apertura a nuevas formas de pensar-hacer más allá de lo que pretendemos “imponer como un solo pensar-actuar” (Walsh, 2017, p. 19). Intentando así, movilizar una apertura nómada (Braidotti, 2000) para comenzar a trasgredir el conocimiento disciplinar [de las prácticas artísticas] a otros modos de hacer y [des]hacer, algo que, incluso, puede llegar a ser más bien rizomático en vez de ir en una sola dirección (Deleuze y Guattari, 2004).

El proceso compositivo devino en un evento [con]positivo ese “principio conectivo y generativo de la multiplicidad que es el núcleo de la ontoepistemología del collage” (Cambre, 2013, p. 75). En el acontecimiento [con]positivo, inmersos en el trabajo, las estudiantes ya no sólo examinaban los materiales y tomaban decisiones basadas en cualidades visuales como el color, la línea, la textura y el equilibrio, se aventuraban a especular con la reunión y yuxtaposición de fragmentos, buscando conexiones y rupturas que puedan hacer, [des]hacer y [re]hacer la semejanza (Nancy, 2006). Deslizamientos de trozos de papel sobre la superficie de un rostro indeterminado, donde el contacto físico de la piel con la materialidad, se envolvía de una respuesta teñida de co-responsabilidad y cuidado, una emergencia del “rigor de la correspondencia” (Ingold, 2021, p. 14). Así, el vínculo de las estudiantes con los recortes de color da cuenta de un trabajo que invoca intimidad, ritmo y tacto. En el evento de [con]posición los [auto]retratos-collage, la observación del color, la prolijidad de los recortes y los extraños acoplamientos del papel, sintonizaban con la coreografía de movimientos siempre posibles. Movimientos de precisión que “honran los fragmentos escuchando cómo se llaman unos a otros y, al hacerlo, crean un espacio de juego” (Cambre, 2013, p. 75). Siguiendo a Ingold (2021):

[...] la precisión se basa en la capacidad de flexión en respuesta a los movimientos de los demás. Lo mismo ocurre con cualquier tipo de artesanía, en la que la habilidad del practicante radica en la capacidad de sintonizar los movimientos del cuerpo sensorial con las herramientas y los materiales de manera que se establezcan relaciones de línea, superficie, escala y proporción. (p. 14)

Movimientos que tensionan las líneas normativas y la productividad de las exigencias fijadas en los resultados para comenzar a “implicarse en formas artísticas de pensamiento” (Eisner, 2002, p. 50). Así, en la creación de los [auto]retratos-collages, el trabajo con una variedad de materiales [y materialidades] se experimentó como un extraño acoplamiento, la danza del caos y el orden, de lo que se pliega y despliega en la multiplicidad (Cambre, 2013). Es que las subjetivaciones, totalizaciones y unificaciones son, de hecho, procesos que emergen y aparecen en las multiplicidades, ahí donde sus elementos son: singularidades, relaciones, devenires, acontecimientos (Omar, 2020). Dinámicas relacionales que nos permiten ampliar la conversación más allá de la representación para incluir el sentido de los movimientos como parte integral de los eventos de [con]posición afectiva.

Puede que el collage [como técnica para la creación de un autorretrato] diera paso a un trabajo sujeto a los ordenamientos normativos de las competencias [en cuanto proceso productivo para la utilización del color], no sólo como un trabajo de intentos y pruebas, sino también de muestrear y demostrar (Ceuleman, Simons y Struyf, 2014). Un interés en los resultados que explicita la lógica de los sistemas arborescentes y jerárquicos que conllevan a centros de significancia y de subjetivación como operaciones automáticas o memorias organizadas (Deleuze y Guattari, 2004) y estandarizadas que han ido domesticando y regulando la producción de conocimiento de alto estatus y la conducción de la autonomía del estudiantado (Pulido, 2019). Una limitación a las posibilidades emergentes que “reducen la enseñanza y el aprendizaje a la aplicación de ‘recetas’ de ‘buenas prácticas’” (Beighton, 2017, p. 117), alimentando así, las demandas neoliberales que buscan rostros individuales, profesionales idóneos, artistas competentes y emprendedores. Discursos y prácticas que perpetúan el funcionamiento de una máquina de rostridad (Boj, 2009) que perfila directrices curriculares modularizadas que priorizan la unidad y la identidad, impulsando también, “taxonomías con intereses estratificadores y reproductores, estáticos y rígidos” (Gutiérrez y Sáez, 2020, p. 161). Una enseñanza idealizada y un aprendizaje restrictivo que imposibilita propuestas, realmente, creativas (Manning, 2008).

La realización de los [auto]retratos-collages en el taller, acompañados-con taburetes y alrededor de grandes mesas facilitó prácticas de movimiento, procesos creativos encarnados orientados a explorar el “uso de las cualidades de la forma [y el color] para transmitir un pensamiento sentido” (Eisner, 2002, p. 50). Procesos a través, y desde los cuales, se hacen presentes los cambios que atraviesan nuestros cuerpos cuando se trabaja con materiales. No obstante, este giro hacia lo material [y la materialidad] nos exige prestar mucha atención a lo que las cosas [mesas, revistas, taburetes, tijeras, y, y, y]

hacen con-nosotros, y no sólo lo que significan (Hood y Kraehe, 2017). Un con- que, en la trayectoria de la realización de los [auto]retratos-collages, remite a la “co-composición más que aludir a una colaboración inclusiva” (Springer y Truman, 2018, p. 136). Una relacionalidad transcorpórea de correspondencia que se experimenta en la inmediatez emergente del acontecimiento (Ingold, 2021).

Como señala Hickey-Moody (2013), “los cuerpos humanos se rehacen constantemente a través de sus acciones: relaciones, intereses, los contextos en los que viven” (p. 82). Una experiencia afectiva que sugiere movimientos encarnados a los que se enmarañan experiencias narrativas, visuales y hápticas. Si bien era un trabajo que se restringía al uso del color, “cada fragmento es heterotópico al proporcionar un espacio dentro de un espacio y gesticular hacia un más allá” (Cambre, 2013, p. 75). Posibilidades de apertura de un trabajo heterogéneo donde acontecieron cosas que no necesitan ser reveladas para transparentar una verdad (Hernández-Hernández, et. al, 2020). Afectos, ideas, sensaciones, movimientos, compañías, y, y, y que, a menudo, damos por sentadas en la cotidianidad de los procesos formativos llevados a cabo en los talleres o en las salas de exposiciones.

En el tercer encuentro, *Paola* abrió la sesión comentando el proceso de creación de los [auto]retratos-collage, destacando así, las decisiones respecto a las características formales y compositivas, pero también aludió a las implicancias de una búsqueda personal y autodirigida en la exploración de la visualidad del color, unas propuestas que viven agenciadas a la trama en que se inscribe eso que llamamos procesual (Neira, 2015). Un reconocimiento al diálogo que las estudiantes pudieron establecer con las texturas, las formas, los espacios, las relaciones de los elementos y los materiales, esos procesos de coordinación que preceden al propio concepto de obra o del *yo* como algo separado (Cambre, 2013). Ensamblajes imprevisibles de prácticas y relaciones cambiantes [de velocidad y lentitud] que son la materia de la experiencia (Beighton, 2017). En este sentido, la correspondencia con la materialidad, nos invita a un compromiso imaginativo y especulativo. Así, el proceso nos ofreció una oportunidad para abrir nuestros sentidos a la hora de ampliar nuestras comprensiones de lo que significa enseñar, aprender y aprender a enseñar (Barone y Eisner, 2012). Una complejidad extendida por la corporeidad, la afectividad, la empatía y el deseo como cualidades fundamentales (Braidotti, 2015). En los términos de Deleuze y Parnet (1980):

Siempre estamos prendidos con alfileres en la pared de las significaciones dominantes, hundidos en el agujero de nuestra subjetividad, en el agujero negro de nuestro querido Yo. Pared en la que se inscriben todas las determinaciones objetivas que nos fijan, que nos cuadriculan, que nos identifican y nos obligan a reconocer; agujero en el que habitamos con nuestra conciencia, nuestros sentimientos, nuestras pasiones, nuestros secretitos demasiado conocidos, nuestro deseo de darlos a conocer. (p. 55)

Invité a las estudiantes a colgar con alfileres los [auto]retratos-collages en el panel de la pared del taller. Uno a uno los trabajos quedaron dispuestos a nuestra mirada. El

*Taller II*, devino en una sala de exposición. En los términos de Nancy (2006), “la ‘exposición’ es esa puesta en espacio y ese tener lugar ni ‘interior’ ni ‘exterior’, sino en abordaje o en relación. Se podría decir: el retrato pinta la exposición. Es decir que la pone en obra” (p.33). La exposición situó una apertura provocativa para compartir experiencias, volver sobre nuestras recolocaciones, tensiones, agenciamientos, tránsitos e implicancias alrededor de la actividad, el proceso y más allá. Un movimiento para involucrarnos empáticamente más allá de la máquina de rostridad (Boj, 2009). Así, en el encuentro proximal con los [auto]retratos-collage,

[...] las capacidades para la creación de significado o la acción no preexisten a su aparición y son ‘traídas a la existencia por las relaciones’, y en cada momento se les conceden sus ‘características identificables por el despliegue y los procesos en curso de la relacionalidad. (Tiessen, 2012, p. 7 en Cambre, 2013, p. 77).

En lugar de discutir individualmente los [auto]retratos-collages [en términos formalmente representacionales], insistí en que el encuentro fuera una oportunidad para poner en relación “lo que se ha visto, comprendido y creado” (Eisner, 2002, p. 52). Una apertura hacia la consideración de la parcialidad, la especulación y la experiencia compartida. En este sentido, que el aprendizaje no se redujera a una construcción individual aislada sino, por el contrario, añadiera una dimensión de profundidad singular para “activar lo conceptual en la prearticulación de lo experiencial” (Manning, 2008, p. 3).

Mientras mirábamos los [auto]retratos-collages, y estos nos devolvían su mirada, comenzaron a emerger pensamientos prearticulados “en tres tiempos: el retrato (me) semeja, el retrato (me) evoca, el retrato (me) mira” (Nancy, 2006, p. 36). Apresuradamente, comencé a apuntar [y aquí comparto] algunos esbozos de preguntas que no podían ser respondidas y de respuestas que no obedecían a ninguna pregunta (Omar, 2020).

*En lo personal, sigo en búsqueda de una identidad definida, lo cual es una búsqueda constante ya que los seres humanos cambiamos constantemente. Sin embargo, al elaborar este trabajo me di cuenta de algunas características que persisten en mi personalidad. [Camila]*

*Todos los días nos reconstruimos de colores, de sentimientos, texturas y palabras que derivan de ellos. Forjamos nuestra identidad a base de estos, traducimos nuestras experiencias en forma de una expresión visual. Cada gesto que hacemos al escoger los ángulos, el color de nuestra ropa, las muecas, las texturas, todo eso reflejan nuestra visión interior de nosotros mismos. Todo eso se resume en los colores que somos. [Kristian]*

*Partí de la base que para crear una reconstrucción de uno mismo no se necesita ser minucioso respecto al tema, sin embargo, a lo largo de este ejercicio acabé contradiciendo la postura tan firme que tenía en un principio, contradecir dos pensamientos distintos es una característica que, creo yo, me define porque a menudo analizo y veo ambas caras del tópico que se me presente, terminando con un pensamiento totalmente distinto al original pero con la satisfacción personal al ir puliendo lo que en un inicio creí. [Cynthia]*



*Realizar un autorretrato es un ejercicio de análisis profundo y de decisiones sensibles donde predominará la cara y la expresión de quien lo realiza, pretendiendo mostrar la semejanza, la personalidad y el estado de ánimo en una imagen quieta. [María José]*

En el evento de encuentro con los [auto]retratos-collages cada observación de las estudiantes se correspondía a un efecto [y afecto] de la imagen. Siguiendo a Cambre (2013), es algo que surge de la participación con la imagen, recibiendo lo que se le da y añadiendo algo de sí mismo de forma anónima, esos límites donde empieza uno y acaba el otro que son indecibles. “Este tipo de expresión de la imagen nos ayuda a concebir el principio de autodiferenciación de lo uno, la expresión de lo uno en el mundo material” (p. 74). Una expansión del sentido de la visualidad más allá de la representación para comprometernos con nuestros relatos [y experiencias encarnadas] (Hernández-Hernández, 2013b). Pero, a la vez, una oportunidad para comenzar a avanzar hacia un borde más crítico de nuestra práctica, intentando así, “abrir nuevas miradas a lo ajeno y a lo propio” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 17).

Lo que en un principio fue una invitación para recapitular y compartir alrededor de los trabajos expuestos, movilizó un “tejido revelador donde las personas se escuchan a sí mismas, se miran hacia dentro” (Anguita, Hernández-Hernández y Ventura, 2010, p. 79). Un ejercicio que nos [re]orientó a mirar y mirarnos; una forma de experimentar “lo propio del auto: la relación a sí, o la realización a (un) ‘yo’” (Nancy, 2006, p. 36). Un “esfuerzo por pensar la propia historia puede liberar el pensamiento de lo que piensa silenciosamente y, permitirle así, pensar de forma diferente” (Foucault, 1985, p. 9 en St. Pierre y Pilow, 2000, p. 260). Esto implicó ir más allá de la inscripción de una serie de construcciones [auto]determinantes que constituyen y estratifican nuestra forma de pensar, un movimiento incómodo para comenzar a dejar de representar lo que debe ser representado (Omar, 2020). Esta resistencia, más allá de la representación, problematiza cualquier visión del arte como medio para la verdad que, es a la vez, representacional y antirrepresentacional (Brockelman, 2001, p.7). Una forma de dislocar los dualismos en la educación de las artes, esas dicotomías adscritas a lo bello y lo feo, la teoría y la práctica, el sujeto y el objeto, el proceso y el resultado, el dentro y el fuera del aula, lo establecido y lo emergente. Trayectorias que desvelan “trazos, huellas y rasgos que se enfrentan y se [re][des]constituyen desde y en la oscilación y difracción de la mirada múltiple y heterotópica” (Borges, 2015, p. 44). Una apertura para incomodarnos con la complejidad que interrumpe y desafía las rutas representacionales más seguras y estables, unas “configuraciones que se abren a lecturas y escuchas inesperadas” (Lather, 2016, p. 127). Aquí, “cualquier gesto hacia el cierre en los collages es una ilusión y una imposibilidad porque, siguiendo una lógica rizomática, ningún fragmento existe en una jerarquía por encima o por debajo de otro” (Cambre, 2013, p. 77).

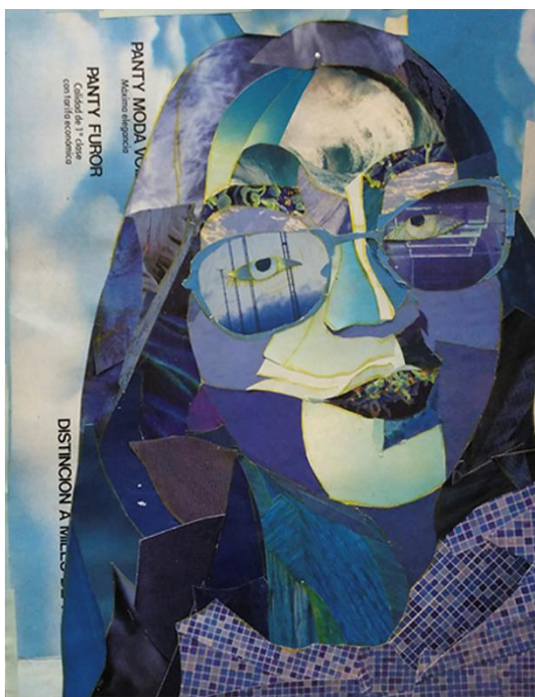
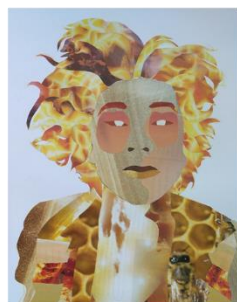
Los [auto]retratos-collage son relacionales, devienen en una “alteridad que disloca y [des]conoce el propio rostro, haciendo oscilar una rostridad que se [di]fiere y se expande rizomáticamente como espectro/imagen y como percepción/memoria” (Borges,

2015, p. 44). Un encuentro afectivo siempre relacional que excede las representaciones individuales permitiendo que la materia [y materialidad] de los [auto]retratos-collages se intensifique, resuene y devengan más allá de ellos mismos, reconociendo así, que “las cosas tienen aspectos de su existencia que están siempre más allá de nuestra comprensión” (Hood y Kraehe, 2017, p. 35). Es que la continuidad expositiva no fue un evento aislado, sino el acontecimiento espacio-temporal de una trama de líneas: cuerpos, normas, instrucciones, materiales, espacios, luz, y, y, y. Un ensamblaje temporal constituido y atravesado por una multiplicidad de fuerzas virtuales que co-constituyen y condicionan nuestras percepciones.

Ese lugar de apariencias e indeterminaciones que no dejaron de [re]con-figurar nuestras subjetividades, un movimiento para tomar distancia de las definiciones por caracteres de especie o género, para así, comenzar a contar nuestros afectos (Deleuze y Guattari, 2004). Es que en los [auto]retratos-collages, los rostros con-figurados y los rostros percibidos, emergieron como un intersticio, una zona umbral que desdibujó la semejanza y lo identitario para [re]posicionar la rostridad como un territorio, una frontera y un extrañamiento que fue absorbido por “una doble captura y en un doble movimiento: cambia quien deviene y cambia también aquello en lo que deviene” (Omar, 2020, p. 55).

Pese a que la identidad es “un tema recurrente en las aulas de educación artística y cultura visual” (Garber, 2014, p. 40), los [auto]retratos-collages fijados en la pared del *taller*, se presentaron como “una alteridad expansiva y diastémica, y también como una multiplicidad de rostros en continua [de]formación” (Borges, 2015, p. 44). Este encuentro con los [auto]retratos-collages nos movilizó a [re]mover lo aprendido y, al mismo tiempo, crear oportunidades para aprender. Un proceso de correspondencia “infinitamente variado” (Ingold, 2021, p. 13) en el que comenzamos a yuxtaponer movimientos continuos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización, a medida que adoptábamos, tomábamos, [re]hacíamos y [re]mezclábamos nuestro pensamiento con la potencialidad virtual de lo afectivo (Masummi, 2002). Unas ecologías afectivas que se expandieron hacia otros modos de atención, permitiéndonos también, [re]orientarnos con el sentido de la experiencia que emerge por encima de los límites identitarios convencionales de clase, género, etnia, religión, nación, y, y, y, y en la vida comunitaria, la vida personal, la vida en el taller y la vida en la universidad.

Los [auto]retratos-collage, como unidades emergentes, respetan la heterogeneidad de sus componentes nos interpelan a atender las costumbres que se hacen y se [des]hacen en el plano de la inmanencia (Cambre, 2013). Una línea de fuga que subvierte los términos de una homogeneización identitaria esencialista [y reduccionista], pero también nos advierte del peligro de una jerarquización en base a categorías que han llevado a restringir “el cuerpo como una percha, sobre la cual se cuelgan diversos tipos de artefactos relativos a la personalidad y al comportamiento” (Gandarias, 2014, p. 80). Una orientación afectiva que puede ayudarnos a [re]considerar lo micro-macro y a prestar atención a los ritmos sensoriales y temporales del encuentro a la hora de tensionar las posiciones de significación/identidad y [re]atender el sentido corporeizado/afectivo



ANARCHIVO-15.

(Ringrose y Renold, 2016) y, eventualmente, afrontar los desafíos de ordenamientos normativos que proyectan valores homogeneizantes, unificadores y universalizantes. Las mismas líneas que enfatizan que, “en las competencias y habilidades, están los secretos de enseñar y aprender” (Omar, 2020, p. 61). Esto implica ir más allá de las construcciones y las dimensiones simbólicas para improvisar, incomodarnos y experimentar cómo devenir en sintonía con lo que importa; las experiencias atravesadas por lo afectivo, esa fuerza co-constituyente de la materia y lo material, lo no-humano y aquello más-que-humano. Asimismo, un desafío que exige movernos por zonas umbrales, por los intersticios del saber y no-saber, por los entramados relacionales en los que la potencialidad del acontecimiento emerge y en los que se sienten otras posibilidades de lo que podemos llegar a ser. Quizás devenir *collagistas*, en cuanto sujetos ensamblados, para movernos entre, dentro, contra y fuera de los binarios que sostienen las categorías esencializadas y universalizantes de la identidad (Ringrose y Renold, 2016). Es que seguir aferrados a la ilusión de una identidad única y estable es una trampa que traiciona la falta de interés por lo que está surgiendo (Beighton, 2017). Aquí, la idea de una subjetividad nómada nos invita a “[re]considerar de manera crítica y creativa, en quién y en qué nos estamos convirtiendo en este proceso de metamorfosis” (Braidotti, 2013, p. 19) de agencia y cambio.

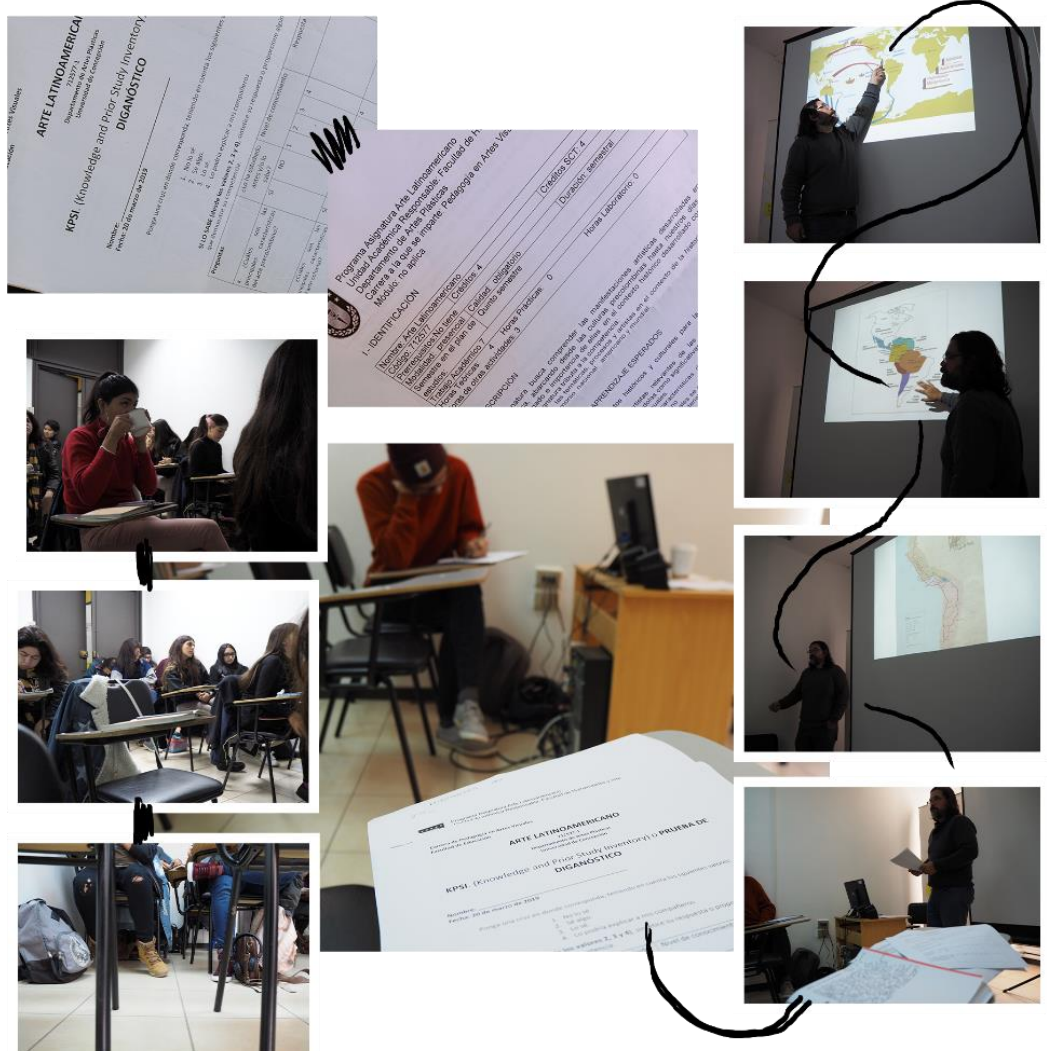
Se unieron ideas, nociones, expectativas e imágenes que, normalmente no son adyacentes, pero, sin embargo, posibilitan una apertura para “romper ‘la máquina abstracta de rostridad’ a la hora de [re]encontrar nuestro ‘sí mismo’. Romper con nuestras raíces, lo que hemos aprendido, y lo que creemos que somos” (Boj, 2009, p. 12). Crear líneas de fuga que subvierta la exigencia de competencias que individualizan para comprometernos con el “aprender que está en el fluir del movimiento del pensar” (Omar, 2020, p. 62). Por lo mismo, atender las posibilidades de “una pedagogía artística que haga hincapié en las comprensiones relacionales por encima de la información atomizada, en el holismo por encima de las jerarquías epistemológicas, en la participación por encima de la pericia institucionalizada” (Cambre, 2013, p. 73).

Si nos abrimos a un “currículum-problemático, loco, danzarín, intuitivo[...] vinculado a la producción de diferencias, por lo tanto, como intervención con el mundo, invención de acontecimientos, creación de la vida, suscitando más problemas de los que puede resolver” (Mara, 2020, p. 210), inclusive, para que el propio currículum pueda [re]conceptualizarse (McKnight, 2021). Si los *syllabus* devienen en cartas de invitación, juntas, podemos [re]pensar, volver a sentir y [re]hacer nuestra comprensión del rostro, un giro que [re]imagina lo que podría ser un cuerpo que aprende: “una experiencia, algo que no puede ser previsto, anticipado, predeterminado” (Omar, 2020, p. 61). Quizás así, podamos ir desvelando situaciones [de aprendizaje en la universidad] que van más allá de las expectativas [profesionalizantes] y la búsqueda de respuestas [y resultados] (Hernández-Hernández, Sancho y Fendler, 2015), no para descubrir una verdad, sino dar cuenta de los cambios, procesos y movimientos que nos permiten pensar, enseñar y aprender con-las-artes.



## Enredado a la trama arte latinoamericano [y línea espacios]

En un acotado espacio aula, acondicionado para albergar las reuniones de un postgrado, fue el lugar en el que nos reunimos para dar comienzo a la primera sesión del curso de *Arte Latinoamericano*. En aquella pequeña *sala de juntas* las sillas de formación [en las que se articula una mesa de apoyo] configuran un patrón uniforme de dos columnas de diez sillas dispuestas en pares. Este ordenamiento de las sillas permitía un estrecho corredor que, aún así, dificultaba el acceso a las primeras filas ubicadas prácticamente en frente de la pequeña mesa de escritorio destinada al docente. Justo detrás de la misma mesa había una pancarta promocional del postgrado en artes y patrimonio. Al lado de dicho cartel, se extendía un telón para la proyección de las presentaciones que oculta la única ventana del aula y, en la esquina derecha, se escondía una pizarra móvil. La



ANARCHIVO-16.

disposición ajustada del mobiliario reducía nuestra movilidad. A medida que iban llegando las estudiantes, cada una se apresuró en buscar una silla manteniendo la misma distribución.

Las reducidas dimensiones de la *sala de juntas*, hacían inflexible plantear alguna adaptación del espacio (Alonso-Sanz, 2017). No cabe duda, de que el reducido espacio restringiría el eventual acceso y movilidad de una silla de ruedas. De momento, el edificio que alberga el *Depto. de Artes Visuales* no cuenta con un ascensor debido a los entrapamientos normativos que impiden las modificaciones estructurales a aquellos edificios históricos adscritos al campus patrimonial [declarado monumento nacional]. Con esto, queda claro que la inclusión no es, necesariamente, una cuestión simbólica, sino también material (Springgay y Truman, 2018). Si no damos por sentada la inclusión y comenzamos a [re]colocar nuestras experiencias cotidianas [y en la vida] con-el-espacio, desde la exclusión, podemos permitirnos especular cómo se cierra las cosas sobre sí misma [manteniendo su orden, cohesión y comodidad]. Pero, sin obviar los vínculos que existen entre el poder y el espacio (Gulson, 2015).

Repentinamente la pequeña *sala de juntas* se copó. Ya no quedaban sitios libres y salí en busca de más sillas mientras una estudiante esperaba de pie. Al reincorporarme a la clase, con una única silla, *Julián*, el docente a cargo de la asignatura, aplicaba una evaluación de carácter diagnóstico [KPSI]<sup>194</sup>. Mientras las estudiantes realizaban la evaluación, atendía lo que él señalaba como la importancia de la evaluación a la hora de poner en relación ciertas ideas previas respecto a los contenidos que se abordarían en la primera unidad del curso. Asimismo, enfatizó en la importancia de instalar códigos de convivencia, invitando a las estudiantes a participar de la clase, intervenir y preguntar las veces que fuera necesario, y escuchar en silencio las intervenciones de las compañeras. Al reconocer que el espacio del aula era demasiado justo, les sugirió ser muy puntuales para intentar evitar interrupciones a la clase, mientras tanto, se gestionaría otro espacio.

Por tratarse de un curso de *Pedagogía en Artes Visuales*, me presenté como colaborador docente, comentándoles que también era profesor de artes visuales y que había trabajado en un Liceo rural antes de partir a Barcelona. Que mi acompañamiento en el curso era en el contexto de una estancia de investigación en el *Depto. de Artes Visuales* y que había aceptado la invitación de *Julián* a colaborar en la asignatura. Aproveché la misma instancia de presentación y consulté el consentimiento de las estudiantes para realizar registros fotográficos de las sesiones, invitándoles también a hacer los suyos. Con su aprobación, me reincorporé a la clase como una estudiante más, sentándome en la primera fila frente al profesor. Tomé mi bitácora y me dispuse a apuntar ideas de la clase expositiva, mientras intentaba hacer algunos registros fotográficos en la incomodidad del encierro y, ciertamente, sin levantarme de la silla.

---

<sup>194</sup> Los KPSI [del inglés, *Knowledge and Prior Study Inventory*], en castellano se alude a un *Listado de Conocimientos Previos a la Enseñanza*. Una herramienta práctica de evaluación diagnóstica que consiste en un cuestionario de autorregistro que, en un proceso de autoevaluación, permite al estudiante atender el grado de conocimiento en relación a los contenidos de aprendizaje propuestos.

*Julián* había sido mi profesor en el curso de *Metodología de la investigación artística* en el extinto grado de *Artes Plásticas*. Sentía que me encontraba nuevamente en una de sus clases, pero ahora, atendiendo sus cuestionamientos sobre el curriculum escolar y su crítica alusiva a la ausencia de referentes del Arte Latinoamericano en los vigentes *Programas y planes de estudio de Artes Visuales*.

Para Julián:

[...] *el Arte Latinoamericano, resulta un conocimiento fundamental para las Artes Visuales, sobretudo, un campo de acción para prácticas pedagógicas más inclusivas, por ende, no debe concebirse como un tecnicismo instrumental, sino como un saber necesario para problematizar y avanzar, de manera crítica e imaginativa, en torno a la comprensión intercultural desde un compromiso empático con la diversidad.*

Lo enunciado por *Julián*, me llevó, repentinamente, a [re]visar mi repertorio y trayectoria como profesor de artes visuales. Hasta estar ahí, nunca me había detenido a pensar el lugar que ocupa el Arte Latinoamericano en mi práctica pedagógica. Rememorando el trabajo en aula escolar, venían a mi memoria las instancias en las que compartí la obra de artistas [mayoritariamente varones chilenos], a la hora de propiciar aprendizajes alrededor de la exploración de “la sensibilidad colectiva, la imaginación, las categorías estéticas y el entramado de valores sociales y culturales implicados en el hecho artístico” (Aguirre, 2008, p. 7). Asimismo, recordaba la inclusión de las creaciones textiles y cerámicas [y otras artesanías], intentando con ello, superar el relato que las sitúa en oposición al arte por ser consideradas manifestaciones rústicas de indios y campesinos (García-Canclini, 1990). Un trabajo alusivo a la enseñanza del arte en los términos de los significados y sentidos construidos [y compartidos] por nuestras experiencias de interpretación.

Haciendo esta revisión, en perspectiva, no desconozco que opté por privilegiar un arte circunscrito al marco del *Arte Chileno*, la rememoración de un relato para insistir en el conocimiento de lo propio, pero dejando “fuera lo extranjero” (García-Canclini, 1990, p. 156). Aun así, resulta igualmente incómodo [re]conocer el hecho de haber aludido, mayoritariamente, a referentes masculinos<sup>195</sup> y haber acotado las referencias al confort de

---

<sup>195</sup> En el seminario de *Pedagogías Queer* del *Máster de Artes y Educación* [UB], Ricard Huerta [el docente invitado], nos pidió apuntar en nuestros cuadernos el nombre de cinco artistas [mujeres] latinoamericanas, cuatro africanas, tres asiáticas, dos árabes y una exponente del arte hindú. Si bien pude completar la primera lista, las otras quedaron en blanco. Sin duda, resulta vergonzoso que suenen los mismos nombres cuando se habla de artistas y, peor aún, quedarnos en la comodidad que normaliza la ausencia de artistas mujeres más allá del norte-global. Es que las circunstancias que han contribuido a este silenciamiento son muchas, es cuestión de interrogar el papel de la mujer como sujeto y objeto de la creación artística. Sin embargo, no podemos desconocer que esta marginalidad exige una [re]construcción de la Historia del Arte “que pueda nacer de las diferencias y singularidades, en lugar de alinearse en la estandarización vigente, tendrá que desarrollar un imaginario específico y recurrir a una lógica totalmente distinta de la que preside la globalización capitalista” (Bourriaud, 2009, p. 17).

lo conocido, coartando así, las posibilidades de un diálogo ampliado con una diversidad, a la vez, plural.

Necesitamos [re]pensar los discursos y prácticas con la que nos han enseñado y hemos enseñado. Esto implica [des]aprender de algún modo lo aprendido y no dejar de cuestionar la historia, así como reflexionar y problematizar el peso que ella tiene en lo que hacemos. De hecho, la problemática planteada por *Julián* nos permite pensar la lógica reproductiva en nuestras prácticas pedagógicas [la educación artística], muchas veces, centradas en un relato secuencial y unívoco circunscrito en los márgenes de un arte nacional. En este sentido, la delimitación y reproducción de unos rasgos definitorios han contribuido a la configuración de una mirada homogeneizante y cerrada sobre lo propio. Pero, como advierte Colombres (2004), “lo propio vale por ser propio, y no por ser mejor” (p. 26). Esto da cuenta de una paradoja sobre la cual, los procesos históricos que aluden a un “Arte chileno”, no dejan de señalarse desde las influencias, impactos e injerencias europeas. Por cierto, esto no implica ignorar las referencias, pues son parte constitutiva de nuestra propia historia. Tampoco se trata de instalar una renuncia a lo que nos vincula en tanto occidentales, pues cualquier negación corre el riesgo de [re]afirmar, aún más, las premisas universales y modernas que han silenciado, marginado y excluido saberes, prácticas y una diversidad de manifestaciones locales y regionales.

Desde la segunda mitad del siglo XIX los primeros textos acerca del quehacer artístico en Chile, explicitan la reificación de una sensibilidad estética que valora “la capacidad de los chilenos, después de haber conquistado su Independencia, de organizar su vida social y cultural tomando como modelo a las naciones europeas, por entender que allí –especialmente en Francia– estaba localizado el epicentro artístico” (Zamorano, 2011, p. 197). Una mirada a Europa que atiende la producción de objetos únicos que expresen el genio individual y la capacidad de exhibir formas estéticas desligadas de otras formas culturales que, finalmente, se inscriben “como arquetipos normativos que terminan por descalificar a modelos distintos y desconocer aquel supuesto, tan asumido por la historia oficial, de que la producción del arte tiene una tradición milenaria y carente de límites geográficos” (Escobar, 1987, p. 11).

No es desconocido que en los nacientes Estados-nación<sup>196</sup> del continente americano [incluido Chile], las imposiciones de los grupos dominantes, las oligarquías criollas (Guadarrama, 2010), propiciaron que las prácticas y saberes indígenas, afrodescendientes<sup>197</sup>, mestizas y campesinas fueran marginadas de los relatos oficiales por

---

<sup>196</sup> En los procesos independentistas del siglo XIX de los Estados-nación latinoamericanos incitaron la búsqueda, construcción, promoción y defensa de una identidad. Procesos en los que convergían el pasado colonial y el *Despotismo Ilustrado* como ejes articuladores de la emancipación política, sin embargo, continuaron absorbiendo las influencias culturales de Europa, sobre todo, en términos arquitectónicos y artísticos (Granados y Marichal, 2009).

<sup>197</sup> Para el caso de Chile, esto resulta bastante revelador. No son desconocidas las demandas de reconocimiento por parte las comunidades racializadas, concretamente, las comunidades afrodescendientes e indígenas que siguen siendo consideradas constitucionalmente como minorías que deben ser protegidas y tuteladas por el Estado. Recientemente, se ha instalado un debate sobre la plurinacionalidad y con ello, la apertura de unos cuestionamientos respecto a cómo nos relacionamos con el poder, cómo tomamos acuerdos, cómo



ser considerados inferiores. Una exclusión basada en los preceptos de la Ilustración que las naciones emancipadas llevaron a cabo a través de la copia de los modelos europeos como una forma de abrirse camino en el arte universal. Una historia del arte concebida, desde el Renacimiento, como “una sucesión de objetos deslumbrantes y exclusivos, depositarios de la estructura artística desentendida de su base social, de los complejos procesos que rigen su producción, circulación y consumo” (Colombres, 2004, p. 13). En los términos de Quijano (2019):

En este sentido, el proceso de independencia de los Estados en América Latina sin la descolonización de la sociedad no pudo ser, no fue, un proceso hacia el desarrollo de los Estados-nación modernos, sino una rearticulación de la colonialidad del poder sobre nuevas bases institucionales. Desde entonces, durante casi 200 años, hemos estado ocupados en el intento de avanzar en el camino de la nacionalización de nuestras sociedades y nuestros Estados. (p. 292)

Desde mediados del siglo XIX, muchas prácticas artísticas, intelectuales y políticas “concebían la construcción de una *América Latina*<sup>198</sup> unida, meta loable aun

---

entendemos la democracia. Desde fines del 2014 hasta comienzo del 2015, el Gobierno de Chile propició una *Consulta Previa Indígena* que fue llevada a cabo por el *Ministerio de Desarrollo Social* [MDS] y, en aquel entonces, el *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes* [CNCA] con el propósito de discutir la creación de un *Ministerio de Asuntos Indígenas* y el [o los] *Consejos de los Pueblos Indígenas* (de Cea y Peralta, 2018). Esto no sólo da cuenta de la carencia de políticas concretas ante el reconocimiento de los pueblos indígenas [y afrodescendientes], sino de la exclusión y marginación histórica de las comunidades racializadas. A la fecha, siguen existiendo dos espacios institucionalizados. La *Corporación Nacional de Desarrollo Indígena* [CONADI] organismo encargado de llevar a cabo la política pública para los asuntos indígenas desde el Estado con un perfil economicista y desarrollista (Gigena y de Cea, 2018) y la *Subdirección Nacional de Pueblos Originarios* que, perteneciente y subordinada a la jerarquía del *Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio* [MINCAP], “tiene por misión apoyar y promover la implementación de políticas públicas culturales que consagren derechos que protejan y promuevan el patrimonio cultural y las expresiones artísticas y culturales tradicionales y contemporáneas de los pueblos indígenas y pueblo tribal afrodescendiente chileno” (MINCAP, 2020). De hecho, en 2020 el MINCAP publicó la *Guía de Derechos Culturales de Pueblos Indígenas y Tribal Afrodescendiente* con la intención de propiciar una “revitalización cultural indígena” enfatizando en el conocimiento “de los derechos humanos culturales de los pueblos indígenas y tribal afrodescendiente chileno” (Abarzúa, 2020, p. 8-9).

<sup>198</sup> Las discusiones alusivas la idea de *América Latina* en distintos periodos de los siglos XIX y XX permiten señalar que lo “latinoamericano es una definición diversa y en proceso de metamorfosis constante” (Granados y Marichal, 2009, p.12). Para Dussel (2018) “el origen de la modernidad se da en 1492, por el simple hecho de ser ontológica, ya que en ese momento Europa se abre al Mundo” (p. 43). A partir de aquí se puede hablar de una *Historia Universal* que incluye a *América* [y la visualiza como una periferia]. No obstante, la conceptualización precursora de los procesos de Independencia, sobre la idea de una *América*, alternará con una imagen que vuelve a la herencia: *Hispanoamérica*, *Iberoamérica* e *Indoamérica*. Expresiones de la búsqueda de elementos comunes de identificación cultural, pero también de alternativas políticas y económicas, con su consecuente connotación ideológica, para facilitar alternativas de desarrollo (Guadarrama, 2010). Será entrado el siglo XX cuando se consolide la figura de *América Latina* y lo *Latinoamericano* (Granados y Marichal, 2009). Sin embargo, como nos recuerda Walsh (2017), “las políticas de nombrar, sin duda, son parte del peso aún presente de la colonialidad” (p. 18). Así, del cuestionamiento a la unificación de una historia en América Latina, se ha abierto un compromiso con el pluriverso donde “los mundos indígenas y afrodescendientes en particular han cobrado una importancia inusitada en la redefinición de una supuesta identidad y realidad compartidas, de allí el nuevo léxico de *Abya Yala/Afro/Latino-América*”. Aunque no es una definición que haga justicia la diversidad interna y esconda otros ejes claves [rural/urbano, clase, género, generación, sexualidad, espiritualidad, y, y, y], estas opciones sitúan “una manera inicial de problematizar y al menos hacernos tartamudear cuando con tanta naturalidad invocamos a América Latina” (Escobar, 2017, p. 56).

cuando frecuentemente utópica” (Granados y Marichal, 2009, p. 12) al pretender “alcanzar niveles superiores de la realización del humanismo y la justicia social” (Guadarrama, 2010, p. 186). Cuestiones que se fueron disipando a medida que la idea de nación se instaló como fundamento indispensable para la construcción de un sentido de pertenencia. Así, “para finales del siglo XIX, el positivismo y el nacionalismo se habían fusionado con las ideas de evolución y determinismo cultural” (Naranjo, 2023, p. 176). A estas influencias, se suma la consolidación del liberalismo que asentó políticas proteccionistas adscritas a la propiedad privada como principio económico. No obstante, lo latinoamericano seguirá siendo pensado como un mapa elaborado desde una territorialidad situada para dar cuenta de una localización que, en cuanto frontera, establece unos límites para dar continuidad a un marco discursivo que irá regulando las articulaciones entre cultura y sociedad.

En cada Estado-nación latinoamericano se llevó a cabo un proceso de “metropolización de las capitales a la hora de ocuparse de la producción artística” (Baldasarre, 2013, p. 2). Una producción que se caracterizó por la proyección de los ideales de una identidad reificada desde los mitos fundacionales (Quijano, 2019). Exigencias promovidas por la cultura oficial a la hora de construir y posicionar un arte nacional<sup>199</sup>, propiciando así, la inauguración de sus propias instituciones: universidades, academias y museos. Como señala Preciado (2019a), en diálogo con Foucault, “un archipiélago de instituciones totales” esos espacios que “funcionan a través de la lógica de la exclusión incluyente”. No se trata de que el otro este excluido, sino de que el otro es incluido como ‘otro’” (p. 19). Aquí, el quehacer artístico estuvo marcado por un sentido de originalidad y copia, entre identidad y dependencia que, siguiendo los ordenamientos centralistas de las instituciones legitimadoras del arte, no dejó de ver en el arte europeo un arquetipo absoluto, a la vez, declarado como “el ideal a alcanzar de toda práctica que aspirase al título de arte” (Escobar, 1987, p. 13). De este modo, la matriz de dominación colonial [antropocéntrica y falologocéntrica] bifurcó dos ámbitos para el arte. Un arte nacional etnocéntricamente avalado [y promovido por las élites dominantes], y un arte popular asociado a las costumbres campesinas y saberes indígenas que fueron subvalorados como expresiones marginales y carentes de belleza y monumentalidad (Escobar, 1987).

---

<sup>199</sup> Un repertorio que incluye detalladas representaciones de la naturaleza y sus recursos, a la retratística de próceres y héroes de la patria, escenas de las decisivas batallas ligadas a la emancipación, alegorías patrióticas y escenas costumbristas, concretamente, fiestas, procesiones, indumentarias, oficios y muchos más aspectos de la cotidianeidad criolla [en menor medida indígena y campesina]. Obras destinadas a los edificios públicos, en especial, las reparticiones gubernamentales y militares, pero paulatinamente extendidas al ámbito privado de las clases dirigentes. Aun así, un acervo de inmenso valor para entender las sociedades decimonónicas de Americana Latina (Gutiérrez, 2011).

Atendiendo la exposición de *Julián*, tenía claro que en la siguiente sesión plantearía a las estudiantes recurrir al SURDOC<sup>200</sup> para buscar referentes [artistas y obras] que nos permitieran llevar a cabo proyectos de trabajo (Hernández-Hernández, 2002) orientados a la indagación de los procesos artísticos vinculados a la promoción de la identidad latinoamericana, “esa comunidad imaginada, anclada a un territorio cartografiado” (Fernández, 2022, p. 116) que, a la vez, nos pudiera “servir de contrapunto a las maneras naturalizadas de mirar y de hacer” (Hernández-Hernández y Gaitán, 2018, p. 3) asociadas a nuestras prácticas pedagógicas [desde el arte latinoamericano].

Mientras las estudiantes tomaban nota, el espacio de la *sala de juntas*, de alguna forma me interpelaba. Al parecer, la estrechez del aula estaba intrínsecamente ligada a la ordenación de mis propósitos. Atendiendo un espacio, mayoritariamente femenino, se me devolvía la imagen incómoda de los mecanismos que “instrumentan, con silencios, los espacios que ocupan las mujeres en exposiciones, colecciones y bibliografías” (Ochoa, 2021, p. 30). En el espacio acotado de la inmovilidad, el silencio seguía siendo una constante y, ciertamente, resultaba bastante incomodo lidiar con él. No era ese silencio que marca la exigencia de una formalidad, ese silencio que nos exige el espacio cuando escuchamos el himno nacional, una plegaria o alguna oración. De hecho, no desconozco que el silencio también es una respuesta, muchas veces, acompañada de miradas dirigidas al cielo, a la ventana, o a un punto fijo en los muros. Puede que nuestras rutinas silenciosas tengan lugar como una actividad ordinaria que se despliega dentro y a lo largo de nuestros hábitos y rutinas cotidianas.

La primera sesión iniciaba y finalizaba con un debate alrededor del espacio. Antes de concluir la clase, *Julián* invitó a las estudiantes a realizar preguntas o algún comentario respecto a los antecedentes presentados que sitúan un panorama complejo para pensar el Arte Latinoamericano. Luego de una discreta pausa, una estudiante preguntó si la próxima sesión se llevaría a cabo en la misma sala. Se fueron sumando más estudiantes que comentaban que el ambiente estaba sofocante y que no circulaba el aire. Que no era posible que un grupo numeroso estuviera confinado en un aula tan reducida. Atendiendo

---

<sup>200</sup> SURDOC [<https://www.surdoc.cl/>] tiene su origen en el *Sistema de Registro Unificado* [SUR] que el *Centro de Documentación de Bienes Patrimoniales* desarrolló entre los años 1997 y 2000. Proceso que consistió en el diseño y creación de una base de datos de estructura flexible y de uso exclusivo para cada institución. A partir del 2003 la información fue migrada a Internet lo que permitió el intercambio de información entre museos y su posicionamiento a nivel internacional. De este modo, la implementación de SURDOC [en 2010] dio un nuevo giro a la tarea de registro y documentación de colecciones al interior de los museos, propiciando así, el ingreso normalizado y clasificatorio de una amplia variedad de obras de artes y objetos de bien cultural y patrimonial. Su acceso liberado y público posibilita encontrar la información de las obras catalogadas [en exhibición o conservadas en depósitos] de los diferentes museos de Chile. El sistema asigna un número de registro [SURDOC ID] a cada obra y objeto, lo que facilita la categorización de las colecciones por instituciones, permitiendo, además, buscar y filtrar la información de accesibilidad por medio de múltiples campos [nombre del objeto, autor, título, materialidad, técnica, lugar y fecha de creación]. En la actualidad cuenta con más de 94 mil elementos ingresados [el 70 % de ellos en el sitio público], de 43 museos. En mayo de 2022 se presentó *SURDOC-Fotografía*, un módulo de SURDOC creado especialmente para la documentación de colecciones fotográficas patrimoniales depositadas en los museos y otras instituciones culturales. A la fecha contiene 50.400 registros, que lo convierte en uno de los mayores repositorios de imágenes de acceso público del país.

los comentarios, *Julián* insistió en que se realizaran las gestiones necesarias para buscar otro espacio y que cualquier cambio será comunicado con antelación. Esta tensión, alrededor del espacio aula, no sólo explicita o enmarca un espacio relacional, sino que nos fuerza a pensar las fronteras entre espacios y las transiciones que puntúan la vida universitaria al configurar experiencias particulares con el espacio y el tiempo (Dussel, 2019). En este sentido, el espacio desempeña un papel importante en el conocimiento [y en el conocimiento del mundo].

La estrechez de la *sala de juntas* me obligó a revisar la propuesta que compartiría a la clase. La emergencia de esas zonas grises, que nos colocan en una posición de no-saber, son importantes a la hora de [re]colocarnos y atender nuestros aprendizajes como docentes (Hernández-Hernández, Sancho y Fendler, 2015). Sin dejar de pensar con el espacio, [re]atendí el sentido de inclusión exclúyete en el arte (Preciado, 2019a). Esas prácticas segregadoras que señalan la invisibilización de muchas artistas que, en el siglo XIX, compartieron espacios materiales con sus compañeros varones, participando en las mismas exposiciones y salones. Que también viajaron becadas a Europa y que se relacionaron con los mismos maestros, pero no tuvieron acceso a las mismas condiciones de formación artística (Cortés, 2013). Si bien estos antecedentes expresan unos gestos contestatarios donde las mujeres desafiaron el monólogo masculino y la pretensión hegemónica de unos espacios intelectuales y artísticos reservados, no podemos desconocer su exclusión dentro de la historia tradicional que circunscribe y enmarca el Arte Latinoamericano.

Dos días antes de iniciar la segunda sesión, *Julián* me comunicó que, a falta de aulas en el *Depto. de Artes Visuales* y con la dificultad de recurrir a otros espacios en la *Facultad de Educación*, se consiguió gestionar un espacio aula en el *Instituto de Anatomía*. Así, el día de la segunda sesión procuré llegar antes al edificio en busca del aula: *Sala de demostraciones N°3*. En el pasillo exterior a la sala, me quedé esperando de las estudiantes. Mientras aguardaba su llegada me encontré con un espacio un poco más grande que el de la clase anterior, sin embargo, de más altura y con una gran ventana abatible que permitía la circulación de aire y una mayor entrada de luz. El mobiliario que nos acompañaba también estaba conformado por sillas de formación, un ordenador, un proyector, una pequeña mesa auxiliar a modo de escritorio, una pizarra de acrílico y un puntero de madera que acaparó mi atención.

La clase comenzó con retraso. Es el día en que me correspondía orientar la sesión. Con anterioridad les había hecho llegar por la plataforma virtual unos textos orientativos a los trabajos por proyectos. Inicié la clase aludiendo a las posibilidades pedagógicas que ofrecen los proyectos al permitirnos situar un espacio de encuentros creativos [y en el mejor de los casos transformativos] a la hora de llevar a cabo indagaciones que favorezcan el intercambio y el diálogo (Hernández-Hernández, 2002). No dejé de insistir en la idea de que juntas podríamos propiciar un espacio formativo que no nos encerrase en el corolario de la individualidad. Comenté que, como docente, no tenía la necesidad de recurrir al puntero de madera para controlar el proceso, ni mucho menos, la

desmotivación, la rebeldía y la indiferencia (Sáez y Gutiérrez, 2020). Que, pese a la itinerancia en distintas aulas, podríamos proyectar un trabajo pedagógico-espacial, político-espacial, económico-espacial, cultural-espacial (Gulson, 2015). Con esto no estaba aludiendo a un espacio metafórico, sino a la posibilidad de pensar [en conjunto] los espacios institucionalizados del arte.



ANARCHIVO-17.

El espacio que les ofrecía indagar implicaba pensar [y construir] un archivo para poner en cuestión el canon, las instituciones y los discursos construidos sobre lo que Fernández (2022) señala como:

Ese recorte de lo latinoamericano, apelando a su estricta condición imaginada, es un marco en el que se desarrolla la cultura, en el que las relaciones y los objetos circulan y se reproducen, remitiendo a una configuración sintetizada —o establecida— desde ciertas referencias históricas que dan cuenta de la institucionalización de la categoría. (p. 118)

Para este propósito revisamos el SURDOC, una “excusa para indagar en cómo generar no sólo participación en el aula, sino un espacio dialógico” (Hernández-Hernández, et. al, 2011, p. 40). Invité a las estudiantes a revisar los repositorios virtuales y explorar el acceso a las colecciones y obras [más allá de los espacios físicos donde están inscritas]. Como señala Bourriard (2009), el “Internet es el medio privilegiado de esa proliferación de informaciones, el símbolo material de esa atomización del saber en

múltiples nichos especializados e interdependientes” (p. 19). Una invitación extendida a comprender la pluralidad de las dimensiones espacio-temporales que, a la vez, pueden ser el pasadizo a través del cual se puedan generar propuestas vinculadas a voces y contextos de diferentes momentos y lugares (Jaramillo, 2010).

Consideré que la exploración de los repositorios, podría ayudarnos a preservar, ordenar y dar sentido a nuestras afecciones y experiencias a la hora de desarrollar las propuestas de indagación (Hernández-Hernández y Cuadra, 2018). Esperé alguna respuesta o inquietud por parte de las estudiantes, pero el silencio seguía envolviendo el espacio. Un silencio que “se convierte entonces en un vestigio arqueológico, algo así como un resto todavía no asimilado. Anacrónico en su manifestación, produce malestar y un deseo inmediato de subyugarlo, como si de un intruso se tratara” (Le Breton, 2006, p. 6). Sin embargo, el silencio da cuenta de “una forma de poner en primer plano el hecho de que los espacios afectivos, de alcance e intensidad variables, pueden ser y son sentidos como reuniones enérgicas sin estar necesariamente formados” (McCormack, 2015, p. 96).

El aula, la denominada *sala de demostraciones*, parecía señalar la forma en que seguimos aferrados una “concepción newtoniana en la que el espacio es un contenedor discreto y autónomo para la acción. Esto significa que el espacio no constituye acontecimientos ni acciones, sino que simplemente contiene acontecimientos y acciones” (Gulson, 2015, p. 221). Mi deseo de movilizar la inquietud de las estudiantes, se encontró con la fuerza y el poder del espacio, las sillas y el puntero de madera “el efecto de la co-presencia y del intercambio entre los objetos, los seres humanos y los eventos en espacios particulares donde se encuentran las trayectorias inconclusas e indefinidas” (Dussel, 2019, p. 22).

Invité a las estudiantes a pensar en la clase anterior y hacer una búsqueda [en el SURDOC y en otros repositorios] para que cada indagación pudiera dar lugar a un “proceso sugestivo donde la identificación de distintas señales nos permita armar una suerte de rompecabezas [sin modelo]” Jaramillo, 2010, p. 18). Se trataba de desarrollar una estructura libre, que se abriera a nuevas posibilidades de organización y creación de narrativas y discursos visuales (Hernández-Hernández y Cuadra, 2018). Nuevas configuraciones espaciales y virtuales que nos permitieran aportar no sólo una lectura del pasado, sino la puesta en relación de experiencias y prácticas más allá del sistema en sus bordes y fisuras o grietas (Walsh, 2021).

Siguiendo con Bourriaud (2009), nos encontramos ante desafíos que nos invitan “a la reescritura de la Historia oficial en beneficio de relatos plurales permitiendo, al mismo tiempo, la posibilidad de un diálogo entre esas versiones diferentes de la Historia” (p. 29). Es que para escribir una Historia del Arte Latinoamericano podemos seguir recurriendo a varias recetas historiográficas que incluyen [y excluyen] varias disciplinas [también cuerpos y saberes]. Sin embargo, si comenzamos a pensar en una historia en clave menor que, desde pequeñas perturbaciones, pueda movilizar una historia del arte latinoamericano desviada de su propio curso, ésta podrá abrirse a la experiencia y la variación potencial (Ingold, 2018a). Una apuesta a comprometernos con nuestras propias

directrices y posibles límites. En este sentido, desde la pedagogía, posibilitar una [des]jerarquización que nos permita “interrogar el arte desplazando sus lecturas disciplinares dominantes poniéndolo en relación con otras subjetividades, contextos sociales y debates políticos” (Sánchez de Serdio, 2016, p. 2).

Abrir una comprensión del Arte Latinoamericano más allá del marco sobre el que localizamos la producción artística de la región y sin dar por sentadas las matizaciones geográficas, espaciales, culturales, idiosincrásicas, y, y, y podemos comenzar a condescender los “quiebres en la historia, pensando en Michel Foucault y su Arqueología del saber, o pliegues —como los llamaría Gilles Deleuze— que trastocan la continuidad de los acontecimientos, por lo menos un poco, y modifican la realidad” (Fernández, 2022, p. 118). Una posibilidad para movilizar un conocimiento contrahegemónico y, eventualmente, como plantea Bourriaud (2009), interrogar cómo hemos ido asumiendo;

[...] la famosa “hibridación cultural” [...], una máquina que ha disuelto las singularidades bajo la máscara de una ideología ‘multiculturalista’; máquina de borrar el origen de los elementos ‘típicos’ y ‘auténticos’ que ella injerta en el tronco de la tecnoesfera occidental. (p. 11)

Por lo mismo, como educadores artísticos, debemos propiciar aperturas entre lo local y lo global, entre lo particular y lo universal, entre la singularidad y la pluralidad, un entre que nos habilite a considerar la multiplicidad de producciones artísticas, la diversificación y exploración de nuevos modos de hacer, pero, haciendo de estas prácticas, unas “experiencias de aprendizaje vital, convirtiéndose en una pedagogía en sí misma” (Sánchez de Serdio, 2016, p. 3). Un movimiento en zonas umbrales para crear nuevas y vibrantes oportunidades que nos admitan cuestionar las jerarquías, “abrir espacios de disenso y crítica del poder, pero, a la vez, para la construcción de utopías, otras economías [...] la experiencia de unión en el disenso” (Mörsch, 2016a, p. 22). Para Bourriaud (2009), no se trata de insistir en la;

Emancipación, resistencia, alienación: conceptos heredados de la filosofía de las Luces que las luchas anticoloniales, y a continuación los *postcolonial studies*, critican al mismo tiempo que legitiman y que se volvieron trabas conceptuales con las que habría que terminar para volver a pensar diferentemente [...]. (p. 14)

En este sentido, implica no dejar de cuestionar las formas en que pensamos en la educación, el estudio y la universidad, la enseñanza y el aprendizaje (Ingold, 2018a) a la hora de ofrecer una memoria histórica que no solamente abarque la multiplicidad del quehacer artístico. En cambio, un quehacer que de cuenta de los cambios y transformaciones que nos afectan. Siguiendo a Mörsch (2016a), “generar este espacio, tanto como el acto del desaprendizaje mismo, no se concibe como momento de desarrollo individual, sino como proceso [micro]político colectivo” (p. 20).

Resulta estimulante pensar en el “espaciamento y las espacializaciones que podemos llevar a cabo a través de actividades, representaciones y rituales cotidianos” (Shields, 2006, p. 149). Espacios que se crean a partir de procesos y prácticas que son, a

la vez, consensuados y controvertidos, por lo mismo, posibilitan un “desacople entre los modelos del arte predominantes en la historia y los alternativos, entre los que están más cerca de la periferia y los del centro” (Fernández, 2022, p. 117). Eventualmente, la *sala de demostración* podría haber comenzado a transformarse en un espacio de especulación para analizar la multiplicidad cualitativa de las colecciones digitalizadas, un logro provisional de un espacio que puede ser diferente del que era (Gulson, 2015).

En la tercera sesión, volvíamos a encontrarnos en la *sala de demostraciones* del *Instituto de Anatomía*. Esta vez la clase comenzó a las 11:00 hrs., puntualmente, cerré la puerta. Mientras *Julián* alistaba la presentación, una estudiante pidió la palabra para compartir una información al curso. Se puso de pie y avisó a sus compañeras que a las 13:00 hrs. se realizaría una asamblea en la *Facultad de Educación* para discutir y votar la adhesión a las movilizaciones que se estaban llevando a cabo en otras facultades y universidades del país. Luego de compartir la información al curso, la estudiante me consultó la posibilidad de concluir la clase quince minutos antes para acudir, quienes así lo quisieran, a la asamblea. A lo que asentí con un: “*no hay problema*”.

En la primera hora de clase *Julián* realizó una exposición alrededor de las consecuencias de aludir a la categoría de *Arte Precolombino*<sup>201</sup> y la vigencia de esta nomenclatura en los repertorios del Arte Latinoamericano. Puede que la mayoría de nosotros distingamos qué caracteriza a las obras de arte de las piezas “prehispánicas”. Esto se debe, en gran medida, a la institucionalización de las bellas artes hacia fines del siglo XIX y que, a la fecha, sigue abriendo preguntas, reflexiones y debates sobre las prácticas de inclusión y exclusión de los ordenamientos taxonómicos<sup>202</sup> sobre una multiplicidad de cosas como cestería, orfebrería, alfarería, textiles, figuras rituales, y, y, y (Eraso, 2019). Cosas que fueron desplazadas de sus territorios y contextos producto de procesos coloniales y de las relaciones de poder que estos permitieron. Como señala Solano (2017):

Esta matriz de dominación colonial se ha venido reactualizando a lo largo de los siglos, dando lugar a una visión *racional científico-capitalista* que permea

---

<sup>201</sup> Esta categoría, en la historiografía tradicional corresponde a uno de los cuatro períodos del Arte Latinoamericano: el *precolombino*, [s. XXXV a.C. a S. XV d.C.], el *colonial* [S. XVI a XVIII], el *republicano* [s. XIX] y el *moderno* [s. XX] (Gamboa, 1995).

<sup>202</sup> Dentro del repertorio taxonómico, la distinción entre *arte primitivo* y *arte antiguo* expone un esquema de clasificación tanto temporal como espacial de la “evolución” artística. De este modo, las creaciones clásicas [principalmente griegas, romanas] son consideradas antiguas, pero no dejan por ello de ser superiores al estar, en estas manifestaciones, el germen del arte europeo desarrollado en el renacimiento. Aquí, lo antiguo deviene en el contrario de lo primitivo (Eraso, 2019). No obstante, las cosas que remitían a un pasado arcaico comenzaron a valorarse al ser consideradas antigüedades que habían sido creadas con fines distintos al de la contemplación estética, a saber, “objetos rituales, de uso colectivo, diseñados para establecer contacto con la divinidad. La inscripción de estos objetos en el discurso de las bellas artes [...] lo que antes se hablaba en clave teológica se hablaba ahora en clave estética” (Eraso, 2019, p. 107).





ANARCHIVO-18.

todos los espacios sociales, donde cultura, patrimonio, arte y educación expresan y reflejan teorías, ideas, creencias e imágenes construidas desde una visión *occidentalocéntrica* que se configuró a partir del entrelazamiento de cuatro dimensiones constitutivas: antropocentrismo, logocentrismo, epistemocentrismo y falocentrismo. (p. 139)

La clasificación de lo que se conoce como Arte Precolombino es el resultado de una negociación con respecto a las taxonomías internacionales en el contexto de los proyectos de producción de un imaginario de nación liderados por las élites intelectuales [y masculinas] influenciadas por el pensamiento europeo liberal, positivista, colonialista y determinista. En lo que respecta al Estado-nación Chile del siglo XIX, las primeras iniciativas expositivas privilegiaron el rol del contingente masculino. En términos de Faba (2013):

El pasado, entonces, no sólo era estudiado, sino en gran parte “figurado” por el relato histórico, a partir de la reconstrucción de ciertas costumbres olvidadas, de la descripción de los lugares de la ciudad colonial y del carácter de los grandes hombres que guiaron los acontecimientos históricos. (p. 143)

Este antecedente nos sugiere los efectos de ciertas élites [masculinas] respecto a determinadas ideas y modos de hacer en detrimento de otras cosas, colectivos y narrativas. Así, la presencia femenina quedó desprovista de una significación en el orden del espacio público e institucional. Como señala Díaz (2022), “la representación igualitaria de artistas mujeres y mujeres de color [mujeres racializadas e indígenas] en museos, centros de arte y exposiciones de arte contemporáneo en América Latina sigue siendo una tarea pendiente de completarse” (p. 84). Por otra parte, todo lo que fuera indígena [humanos y no-humanos] fue asociado a un pasado considerado primitivo, con lo cual se reforzó la idea de una alteridad a domesticar que quedaba excluida del espacio de la nueva nación. De hecho, la *Exposición del Coloniaje* [1873] [iniciativa de la élite masculina chilena] era un intento de reavivar y rescatar los valores hispanos. En dicha exposición, no sólo se teatralizó la herencia colonial y las hazañas de los héroes [hombres] supervivientes de las batallas independentistas, sino que se “exhibió a un grupo de indígenas fueguinos<sup>203</sup> que fueron presentados como especímenes de feria por la supuesta condición de antropófagos” (Hernández, 2006, p. 268).

Comparto con Preciado (2019a), que “las historias minoritarias (y cuando digo minoritarias no estoy hablando, como nos enseñan Deleuze y Guattari, de una cuestión estadística, sino de un índice de opresión) que han sido borradas de las narrativas dominantes” (p. 19). En este sentido no podemos dar por sentado los efectos [y afectos] “del sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial —a la vez antropocéntrico y heteronormativo” (Walsh, 2017, p. 11). Más aun, cuando vivimos en un periodo donde la multiculturalidad ha ido propiciando “una dinámica de homogeneización [...] la aparición

---

<sup>203</sup> Se alude a fueguinos a los *Tehuelche*, *Shelk'nam*, *Yamana-Yahgan* y *Alakaluf*; indígenas nómades de la *Isla Grande de Tierra del Fuego*.

de una tendencia paralela de fragmentación que se manifiesta en una reivindicación de la diversidad” (Nash, 2012, p. 15). Tampoco podemos desconocer que el florecimiento de formas de vida [históricamente silenciadas] no dejan de desafiar las visiones del mundo universalistas, imperialistas, nacionalistas y, cada vez más, capitalistas, una tarea que se alinea con el pensamiento reciente en el debate del Antropoceno. Así, la realidad sociomaterial explicita el dinamismo de tramas locales donde “pueblos, comunidades, colectividades, subjetividades, ancestralidades y conocimientos, y siempre desde y con lxs<sup>204</sup> de abajo como lugar, postura y apuesta políticas, epistémicas y existenciales, de vivir [in-re]surgiendo” (Walsh, 2017, p. 11). Unos movimientos que no dejan de atravesar a los monumentos que se exhiben en el espacio público de las ciudades y a las cosas [igualmente vivas] que han sido expoliadas para exponerse en los espacios institucionalizados y en otros espacios que desbordan la institucionalidad [espacios públicos].

Puede que hayan pasado dos siglos de los procesos de independencia latinoamericanos y poco más de seis décadas de la descolonización de África. Sin embargo, la colonialidad sigue siendo una fuerza clasificatoria [no solo por raza y género] muy presente en nuestra vida contemporánea desde los Estados-naciones, ciudades, instituciones y distintos lugares (Mignolo, 2015). Asimismo, presente en los dominios privados y públicos, en las universidades, reapareciendo con fuerza en los museos [incluidos los del arte contemporáneo] y velada por “la estrategia del multiculturalista de la inclusión de la así llamada ‘diversidad’” (Preciado, 2019a, p. 19). Como señala Nash (2012), la “inclusión y exclusión constituyen elementos clave en las políticas de la identidad en la actualidad” (p. 15).

Dentro de esta lógica incluyente excluyente (Preciado, 2019a) podemos situar el caso de los *Chemamüll*<sup>205</sup>. Estos cuerpos [no-humanos] que, siendo parte de los ensamblajes funerarios Mapuche, eran creados como una representación del o la difunta, sirviendo además como un guardián que guía las almas en su tránsito al *Wenu Mapu* [la tierra de arriba] para reunirles con sus antepasados. Al final del entierro, el *Chemamüll* se plantaba en un *Eltun* [símil a un cementerio] junto a la tumba para señalar el lugar donde permanecerían el o los cuerpos (Rojas del Río, 2020).

---

<sup>204</sup> Para la autora el uso de la x “es una opción —de hecho, lingüísticamente insurgente y desobediente— para contrarrestar el género binario [...] para enfrentar la estructura heteropatriarcal del castellano” (Walsh, 2017, p. 11).

<sup>205</sup> Figuras antropomorfas talladas de un tronco de madera que pueden llegar a medir entre uno a seis metros de alto. En el *mapuche rakizum* [pensamiento Mapuche] se enseñan que los animales y las plantas están vivos al igual que las personas. En ese sentido, el árbol que deviene en *Chemamüll* no deja de estar vivo, por tanto, cuando vuelve a plantarse en la tierra continuará su flujo de vida. Así, cuando la materialidad del *Chemamüll* se deteriora, la comunidad vinculada a él puede renovar o dejarlo desintegrar para que vuelva al espíritu de la *Ñuke Mapu* [Madre Tierra] (Rojas del Río, 2020).

En la actualidad los *Chemamüll* siguen siendo parte co-constitutiva de ensamblajes ceremoniales y espirituales, “una conexión interespecies que dan muestra de una compleja forma de entender la vida, la organización y la espacialidad” (Quidel Lincoleo, 2016, p. 716). No obstante, en otros ensamblajes ligados a una idea de espacio multicultural (Nash, 2012), encontramos *Chemamüll* instalados en plazas y parques como un gesto de reparación. Esto hace que las experiencias con-el-*Chemamüll*, en su momento excluidas, encuentren un soporte de inclusión en un ejercicio de memoria que reivindica los espacios públicos como sitios de legitimidad. Por otra parte, la inclusión de los *Chemamüll* en edificios gubernamentales, inclusive, llevándolos al extranjero bajo la categoría de objetos representativos de la cultura chilena<sup>206</sup>, no deja de ser una acción que transparenta la apropiación e instrumentalización de saberes y cosas. Acciones justificadas desde el discurso del multiculturalismo que, estando muy instalado en la institucionalidad Latinoamérica, han hecho propios los modelos de gestión patrimonial que tienden a homogeneizar las diferencias. Una institucionalidad que, admitiendo y celebrando las culturas plurales, siguen los ordenamientos normativos del canon occidental y logocentrista del patrimonio que defiende la idea de una herencia cultural mundial y universal. Como plantea Bourriaud (2009), una “mala solución del re-arraigo identitario y la estandarización de los imaginarios decretada por la globalización” (p. 22).



Esta visión del patrimonio, parte de la acumulación y el ordenamiento de cosas que son seleccionadas y clasificadas según unos criterios políticos, históricos, filosóficos, estéticos, culturales y económicos que no consideran los enredos relacionales de los que son parte y del mundo al que pertenecen (Ingold, 2012). Esto no deja de afectar a la institución museal [museos de antropología, precolombinos, de las civilizaciones, de las culturas del mundo, etc.] que, haciendo uso de un espacialización del tiempo, continúan segmentando, distinguiendo, clasificando, jerarquizando y alterizando (Preciado, 2019a). Fuerza territorializadoras sobre la que se erige una mirada estética antropocéntrica. De este modo, y siguiendo con Bourriaud (2009):

La supuesta diversidad cultural, preservada bajo la campana de vidrio del “patrimonio de la humanidad”, termina siendo el reflejo invertido de la estandarización general de los imaginarios y de las formas: cuantos más

<sup>206</sup> Véase: [https://www.minrel.gob.cl/el-arte-mapuche-llega-a-la-cancilleria/minrel\\_old/2015-02-26/151544.html](https://www.minrel.gob.cl/el-arte-mapuche-llega-a-la-cancilleria/minrel_old/2015-02-26/151544.html)

vocabularios plásticos heterogéneos de tradiciones visuales múltiples no-occidentales integran el arte contemporáneo, más claramente aparecen los rasgos distintivos de una cultura única y globalizada. (p. 12)

Por supuesto, tampoco podemos negar las transformaciones que se ha venido experimentando desde al arte y el patrimonio a la hora de examinar los efectos sociomateriales de estas prácticas territorializadoras para posibilitar modos alternativos de relacionarnos con el pasado en el presente y propiciar futuros más equitativos (Sterling y Harrison, 2020). Sin embargo, esta no es una tarea sencilla. Para Carmen Mörsch (2016a), la clave está en las condiciones que puede ofrecer una institucionalidad feminista que prioriza “el cuidado mutuo y el trabajo conjunto con la decolonización” (p. 21). Pero para que la decolonización [del patrimonio] no quede en el plano de la metáfora (Tuck y Wayne, 2012) no debemos apelar a un trabajo de borradura de las consecuencias del legado colonial, del humanismo y la modernidad. Más aún, cuando “cosas, monumentos [también instituciones] en varias regiones del mundo, se ven progresivamente atrapadas en las redes de los ‘nuevos’ y ‘viejos’ nacionalismos” (Menezes, 2015, p. 40). De ahí la importancia de [re]situar el museo dentro de su propia genealogía política como uno de los espacios de normalización vinculados a las institucionalidades totalizantes que siguen operando a través de la lógica de la exclusión incluyente (Preciado, 2019a).

Proseguía la segunda hora de la clase y continuamos con los trabajos por proyectos desde los archivos. Considerando la presentación de *Julián* alrededor del Arte Precolombino, concretamente, cómo esta categoría fue adoptada por la institucionalidad latinoamericanas desde los postulados antropológicos y arqueológicos para luego incorporarse dentro de las corrientes estéticas vinculadas a los planteamientos de los historiadores del arte noroccidentales en el relato del Arte Moderno. No dejé de advertir cómo podríamos abordar lo precolombino más allá del discurso histórico que lo ha inscrito como un referente ligado a un pasado remoto que ha influido en el quehacer artístico [también latinoamericano] del siglo XX (Gamboa, 1995).

El SURDOC es un repositorio vinculado a una diversidad de colecciones [incluidos museos antropológicos y arqueológicos nacionales], por ese motivo, invité a las estudiantes a revisar dichas catalogaciones. Esperando que aquellos encuentros resultasen significativos para pensar la multiplicidad de aspectos del arte: artistas, cosas, lugares, contextos, espacios, crítica, educación artística, historiografía, entre muchos otros aspectos. Espacios virtuales que modelan una sobreproducción de objetos y de información. En los términos de Bourriaud (2009), esto explicita:

La masa caótica de los objetos culturales y de las obras en que nos movemos integra tanto la producción presente como la del pasado, puesto que el Museo imaginario se extiende ya a la totalidad de las civilizaciones y de los continentes [...]. (p. 19)

Aún así, lo planteado por Bourriaud, parece obviar la accesibilidad que ofrecen los museos imaginarios. En este sentido, la digitalización de sus colecciones ha

posibilitado una abertura de sus acervos para crear e indagar. Unos “espacios que ahora se abren en términos de archivo como la realización de un sueño cuya forma no podía anticiparse” (Giunta, 2010, p. 22). Entrar a las colecciones y permitir que surjan nuevas configuraciones y relaciones con el espacio. Un movimiento para comenzar a abrir cuestionamientos alusivos a cómo podríamos prepararnos para pensar otro repositorio [archivo] desde el cual es posible escribir otras historias y, por qué no, cuestionar la lógica totalizante de la exclusión incluyente de las instituciones e historias oficiales (Preciado, 2019a). Como señala Giunta (2010), una historia del arte en la que se confronten las obras con las fuentes y los contextos y no sólo con los rasgos del estilo. “Estas alternativas de relectura se multiplican geoméricamente con la posibilidad de expandir la constitución y el uso de los archivos” (p. 23).

Hace algún tiempo, los museos suelen instalar discusiones sobre violencia, ausencia y acumulación, sobre la base de una lógica imperialista y extractivista. Sin embargo, algunos edificios y barrios de ciudades europeas expresan esa violencia por el origen de los capitales que financiaron su construcción [Barcelona]. Pensando en los espacios como “lugares practicados siempre abierto, contemporáneamente plurales, emergentes y en construcción, pero también abiertos a la esfera de las relaciones, las negociaciones, las prácticas de compromiso y el poder en todas sus formas” (Massey 2005



**ANARCHIVO-20.**



en Taylor, 2019a, p. 48). Nos permite considerar la espacialidad y la materialidad de los archivos y sus responsabilidades. De hecho, los archivos son cosas plurivalentes e inquietantes, por lo tanto, siempre tenemos que preguntarnos qué fuerzas los gobiernan y estar atentos a la forma en que éstos también nos gobiernan. Nos vemos en la obligación de indagar y [re]pensar sus propósitos, y las implicaciones [micro]políticas respecto a lo que incluyen [y también excluyen]. Sin dejar de preguntarnos quién puede hablar desde el archivo y quién puede estar ausente, silenciado o suprimido. ¿Por qué no pensar la historia del arte desde las grietas del sistema capitalista-racista-heteropatriarcal-colonial, haciendo del archivo un acto de agrietar? (Walsh, 2021).

En grupos, las estudiantes revisaban las distintas colecciones [de distintos museos] en el SURDOC. Mientras me acerqué a un grupo, les señalé que en ningún caso estábamos frente a una inmaterialidad, pues “a pesar de la conversión de toda la información analógica a formatos digitales, los soportes que los almacenan y los hacen operativos siguen siendo, ciertamente, materiales” (Alsina, 2010, p. 4). Sin duda, atender la materialidad también puede permitirnos pensar e interrogar el propio archivo material del arte [latinoamericano]. La sesión finalizó 15 minutos antes según lo acordado. Las estudiantes abandonaron la *sala de demostraciones* para concurrir al espacio donde se llevaría a cabo la asamblea convocada por la dirigencia estudiantil de la facultad. Fue el día en que se dirimió la adhesión a las movilizaciones estudiantiles [feministas]. Sin saberlo, este sería el último día en que nos veríamos.

Sin duda, resulta difícil pensar el espacio más allá de un contenedor vacío donde ocurre la vida social. Con esto no quiero decir que los eventos sean algo irrelevante, sino atender cómo muchos espacios físicos [de la enseñanza y el aprendizaje] en la universidad nos devuelve una sensación de orden y pulcritud; que parece explicitar una norma difícil de subvertir (Alonso-Sanz, 2017). Para Gulson (2015):

Un aula es una entidad física, pero se modifica constantemente a través de las interrelaciones de alumnos, profesores y administradores: las aulas son espacios que se definen a través de políticas a nivel escolar, y a través de políticas de disciplina, seguridad y otras, como espacios que se rearticulan constantemente. (p. 224)

De lo anterior, “la premisa de la multiplicidad es reconocer la pluralidad como una condición necesaria del espacio” (Gulson, 2015, p. 224). Por tanto, implica estar abiertos a una emergencia continua de que algo puede suceder “entre presencias discretas y afectos vagos y arremolinados” (McCormack, 2015, p. 97). Aquí, la co-presencia y combinación es afectada por el enredo a la trama, esa relación visible y sensible con las cosas, las subjetividades, los eventos, las normas y el espacio (Dussel, 2019).

No sé hasta [ni hacia] dónde nos hubiera llevado la indagación con los archivos. Sin embargo, en esta discreta trama he ido desarrollando una doble articulación con la línea espacial. Aquí, la multiplicidad material de unas salas nos permite [re]considerar cómo el espacio puede funcionar, en un mismo momento, como espacio de

[des]encuentro, espacio performativo, espacio especulativo, espacio virtual, espacio epistemológico, espacio ontológico y espacio pedagógico (Taylor, 2019a). Comparto con Gulson (2015) que “la multiplicidad es la norma y no la excepción a la hora de entender el espacio y las formaciones espaciales” (p. 222). Pero esto no sólo alude a los eventos que tuvieron lugar en dos espacios, aulas, distintos [la *sala de juntas* del postgrado de arte y patrimonio del *Depto. de Artes Visuales* y la *sala de demostraciones* del *Instituto de Anatomía*], sino también cómo el espacio puede afectar y movilizar asociaciones con el pasado, el presente y el futuro. Un tiempo de posibilidades a la hora de interpretar el porvenir, como aquello que todavía no ha sucedido, pero que permite abrir un espacio de libertad insospechado y rizomático para [re]pensar nuestra historia. En este sentido, las formas en que estructuramos las relaciones con el espacio pueden transformar las preguntas que hacemos a la historia, al igual que los modelos históricos de conocimiento que han dado forma a los modos en que nos relacionamos con la historia [del arte latinoamericano y más allá]. Siguiendo con Gulson (2015):

Esta noción de historia es importante, ya que, como señala Massey (2000), cuando hablamos de espacios no nos referimos únicamente al espacio presente. Todos los espacios son, pues, relatos de la presencia continuada del ‘pasado’ en la superficie espacial del presente. Sin embargo, la cuestión es más bien que toda la simultaneidad que es ‘la superficie espacial de hoy -incluso las cosas mundanas, las cosas modernas, las cosas fácilmente reconocibles- consiste en esos momentos, juntos, en sus historias. No se trata de una superficie espacial, sino de una contemporaneidad de trayectorias. (p. 225)

Como educadoras, no podemos desatender que nuestros lazos con el pasado están mediados por los rastros disponibles y por el marco de inteligibilidad de su enfoque historiográfico, un marco que entreteje conceptos y afectos en una onto-epistemología que inscribe lo personal en sus puentes con lo [micro]político. En este sentido, afectado por el espacio material y siguiendo sus rastros mientras se retrae, apelo a las posibilidades de una pedagogía de la incomodidad que nos permita reflexionar sobre “las huellas de lo ‘no-dicho’ homófobo, racista, falocéntrico y sexista” (Bourriaud, 2009, p. 13) presente en los discursos [de hoy, pasados y futuros] homogeneizadores de la educación, la cultura, del patrimonio y las artes. Como señala Vidella (2018) “desbordar la universidad implica generar espacios liminales entre clase/vida, afecto/razón, saber/experiencia, control/incertidumbre, expectativas/materialización, orden/descontrol, individual/colectivo, mente/cuerpo, clase/espacio público” (p. 7). Movimientos [también de pensamiento] y [re]colocaciones que nos permitan situar inquietudes y reflexiones difíciles. Un “resquebrajamiento del sistema racista-heteropatriarcal-antropocéntrico-capitalista-moderno-colonial que empiezan a ensanchar y conectar” (Walsh, 2021, p. 40) con las particularidades de las tramas a las que estamos enredadas.



## Enredado a la trama didáctica [y línea subjetividades]

A la dificultad de contar con un aula para el curso de *Didáctica de la especialidad* la *Jefatura del Grado de Pedagogía en Artes Visuales* y el *Área de educación y mediación* de la *Pinacoteca* -museo de la universidad-, pusieron en marcha un plan de colaboración para que las actividades académicas de la asignatura se llevaran a cabo en el espacio museal. Una iniciativa que tenía en consideración las orientaciones teóricas y prácticas del curso. A diferencia de las otras asignaturas en las que mi involucramiento implicó un ejercicio co-docente, con este curso debía asumir la responsabilidad de tutelar las sesiones formativas por el periodo programático de la primera unidad de aprendizaje.

El día de la primera sesión llegué a la *Pinacoteca* y, mientras esperaba la llegada de las estudiantes, caminé por el hall de entrada en dirección a los despachos del *Área de educación artística*. Llegué a la mampara de cristal que separa la *Pinacoteca*<sup>207</sup> del *Depto. de Artes Visuales*<sup>208</sup>. Un muro transparente que separa dos estamentos administrativos internos de la universidad. Si bien ambas dependencias comparten el mismo edificio, cuando cursé el grado de *Licenciatura de Artes Plásticas*, nunca crucé aquella puerta. Como estudiante, nunca participé de ninguna actividad formativa en el espacio museal de la universidad con la salvedad de que, de vez en cuando, asistí a la inauguración de alguna que otra exhibición temporal accediendo por la entrada principal como todo el público visitante. De hecho, hasta entonces, desconocía la existencia de un *Área de educación y mediación* y me entusiasmó la idea de colaborar con dicha entidad y conocer sus proyectos.

---

<sup>207</sup> De las ruinas de la *Escuela Dental* destruida por el terremoto de 1960 y luego destruida por un incendio, se proyectó la creación de un museo pictórico. En 1967, el edificio convertido en la *Pinacoteca* se abre al público con el nombre de *Casa del Arte José Clemente Orozco* [más comúnmente conocida como *Casa del Arte* o *Pinacoteca*]. Al día de hoy, la *Pinacoteca* cuenta con espacios para el almacenaje y cinco salas de exhibiciones: dos para muestras permanentes con obras de los *Fondos de la Pinacoteca* [sus colecciones mayoritariamente pictóricas] y los tres restantes para exhibiciones transitorias adscritas a las convocatorias abiertas dirigidas a artistas visuales y curadores locales, nacionales o internacionales a presentar proyectos expositivos (Echeverría, 2004). Cabe señalar que el estamento administrativo y responsable de la *Pinacoteca* es la *Dirección de Extensión* que, dependiente de la *Vicerrectoría*, es el organismo de la jerarquía institucional responsable de la promoción y aplicación de las políticas, planes y programas relacionados con la extensión académica, la difusión cultural y la organización, coordinación y apoyo de sus distintas áreas [*Área Educación y Mediación*; *Área Documentación y Registro Fotográfico*; *Área de Conservación y Restauración*; *Curatoría* y *Coordinación Conservación Archivo Fotográfico*].

<sup>208</sup> Hacia 1971 se proyecta la creación del *Instituto de Arte* conformado por cinco *Departamentos*, [*Artes Musicales*, *Artes Plásticas*, *Artes Teatrales*, *Coro y Orquesta*, y *Educación por el Arte*] cuyo objetivo era la enseñanza artística universitaria y sus pedagogías, consideradas expresión y sentido de las transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas de aquella época. En 1971 se proyecta el *Plan de Estudio* para la carrera de *Licenciatura en Artes Plásticas*. En 1972 y en condiciones de infraestructura mínima [en el mismo edificio que alberga la *Pinacoteca*] el *Departamento de Artes Plásticas* de la comienza formalmente sus funciones (Fernández, Lara y Medina, 2022). Quienes hemos habitado sus espacios solemos llamarle, coloquialmente, la *Escuela* [o *Escuelita*] por el precedente de referencia asociado a las *Escuelas de Verano* realizadas entre las décadas del '50 y '60, “no sólo un espacio de extensión cultural universitaria para las artes visuales, sino una labor de educación pública en la universidad” en la ciudad de Concepción (Ramírez, 2021, p. 47).

Pese a que el despacho del *Área de educación y mediación* se ubica en la zona limítrofe que separa el *Depto. de Artes Visuales* de la *Pinacoteca*, continúa siendo una repartición que, en el esquema administrativo, concierne a la autoridad de la *Dirección de Extensión*. La mampara de cristal no sólo transparenta una separación administrativa, sino la bifurcación de dos entidades de la universidad, cada una, con una relación particular con las artes y el patrimonio. Así el *Depto. de Artes Visuales* [dependiente de la *Facultad de Humanidades y Arte*], concibe;

[...]un sistema de arte que incluye o respeta tanto la complejidad de lo subjetivo como la transversalidad social, contribuye a regular que ciertas particularidades falaces o no informadas, lleguen a creer que la libertad es instalarse, así como así, fuera de las relaciones y tramas del paradigma en que toca vivir. (Neira, 2015, p. 18)

Mientras que la *Pinacoteca* y la *Dirección del Extensión* creen en el arte y el patrimonio “como bienes culturales” (VRIMUdeC, s.f.). Un discurso alineado a los estándares del ICOM [Concejo Internacional de Museos]. Donde, “el arte se entiende como un dominio especializado que concierne sobre todo a un público experto”. [...] Las prácticas [catálogos, exhibiciones, visitas guiadas, conferencias, etc.] son creadas por los responsables autorizados por la institución, “quienes se dirigen a una esfera pública interesada, auto-motivada y especializada [...] y, en el caso de las personas que no vienen por su propia voluntad, asume la función de encontrar maneras de introducirles al arte” (Mörsch, 2015, p. 4).

Esta bifurcación plantea una dinámica de heterogeneidad ligada, no tan sólo, con la distribución administrativa, sino a distintas relaciones con el arte y los procesos dentro de los cuales se constituyen nuestras subjetividades. Esto no se restringe a una cuestión de funcionamiento institucional, más bien, remite a dos espacios que, vinculados al arte [en un mismo edificio], tienen sus respectivos repertorios y flujos, cuyas topologías se alteran dentro de contextos temporales, epistemológicos, culturales y sociomateriales específicos (Hetherington, 1999). Sin embargo, el puente de colaboración entre el *Área Educación y Mediación* y el grado de *Pedagogía en Artes Visuales* [*Facultad de Educación*] emerge como una puesta en común orientada a la educación de un público diverso (Mörsch, 2015). Aquí se pueden rastrear dos trayectorias [también pedagógicas y educativas] distintas, la vinculación de ambas entidades, explicita un “interesamiento que define sus alianzas y su enrolamiento” (Galindo, 2020, p. 128) más allá de demarcar una jerarquía o una relación predeterminada. En estos proyectos se enfatizan, indistintamente, el lugar de la pedagogía y la educación, converge la idea de desarrollar procesos basados en la negociación, el saber, los contenidos [objetivos de aprendizaje] y la evaluación de los mismos (Luke, 1999).

Mientras nos íbamos reuniendo, una estudiante se acercó y me consultó si podía acompañar a una compañera a los aseos, señalando que ésta, acababa de llegar del centro educativo donde realizaba su práctica [pedagógica], y no se sentía bien. Asintiendo su petición, le solicité que me avisara si necesitaban de algo y que, si seguía sintiéndose mal,

recurrieran juntas al servicio de salud de la universidad. Después de esperar unos minutos más, comencé la sesión con una apertura de presentación. Situándome como profesor de Artes Visuales e investigador en formación, les comenté que estaba cursando un doctorado en la Universidad de Barcelona y que *Astrid* [la responsable de la *Jefatura del Grado*] me invitó a llevar el curso por el periodo de una unidad [12 sesiones]. Compartiendo la programación, les expliqué que sería el docente a cargo de las sesiones presenciales que se realizarían en la *Pinacoteca* y que *Astrid* continuaría a cargo del acompañamiento en las prácticas progresivas<sup>209</sup>. Seguidamente, una a una las estudiantes se fueron presentando y, espontáneamente, comenzaron a compartir el nombre, ubicación y características generales de sus centros de práctica. Mientras seguía la ronda de presentaciones llegó *Adela*, la responsable del *Área de educación y mediación* de la *Pinacoteca*. Hasta ese momento, no nos habían presentado, no obstante, a ella le habían comunicado de mi involucramiento y el rol [docente] que asumiría en las sesiones presenciales.

Finalizó la ronda de presentaciones con el turno de *Adela* que, desde su rol de responsable del *Área de educación y mediación*, remitió a la importancia de las actividades que el equipo de mediación desarrolla en la *Pinacoteca*, centrandó su labor, en la contextualización de las exposiciones a los visitantes a través de un trabajo pedagógico. Una mediación que ve, en la educación, una práctica que puede propiciar experiencias atingentes a la formación de los públicos visitantes y la difusión de las actividades programáticas abiertas a la comunidad más allá de la universidad<sup>210</sup>. Asimismo, señaló que el *Área de educación y mediación* ofrecía una plaza para el desarrollo de las prácticas progresivas y profesionales. En ese preciso instante, una estudiante levantó la mano y nos compartió que a ella le habían asignado dicha plaza. No dejaba de inquietarme la idea de seguir conociendo las iniciativas y prácticas llevadas a cabo por el *Área de mediación y educación* que, teniendo en cuenta la presentación, parecían responder a los “discursos afirmativo y reproductivo”. Un esquema adscrito a una perspectiva institucional donde las mediadoras y visitantes tienen una posición estática y los temas educativos devienen predeterminados. Una práctica sin un sentido de

---

<sup>209</sup> El *Eje de formación práctica* es uno de los cambios asociados a la implementación de los nuevos *Planes de estudio* de los grados de *Pedagogía*. En esta nueva estructura curricular la asignatura de *Didáctica de la especialidad* conlleva el desarrollo de sesiones formativas de carácter presencial [en la universidad] y de acompañamiento en los procesos formativos prácticos llevados a cabo en los centros educacionales escolares. Para el grado de *Pedagogía en Artes Visuales* la asignatura de *Didáctica de la especialidad* se sitúa en el cuarto año formativo y está asociada a las prácticas progresivas semestrales. Una instancia precedente a la práctica profesional final que se desarrolla en el quinto y último año académico establecido en el ordenamiento de la *Malla curricular* del grado.

<sup>210</sup> Como señala Mörsch (2015), aunque los espacios de exposición y los museos son considerados instituciones que brindan acceso a un patrimonio cultural importante, “todavía existen barreras simbólicas que el público debe superar para acceder a estas instituciones”. En este sentido, las prácticas relacionadas con este discurso suele ser las actividades programáticas vinculadas a la “promoción de talleres para grupos escolares, así como programas para profesores, niños y familias, o servicios para personas con necesidades especiales” (p. 40).

auto-crítica respecto a la concepción educativa transmitida y que, además, parecía no considerar la evaluación y el examen de las estructuras de saber-poder. Pero, atendiendo el lugar del no-saber, nada aseguraba la posibilidad de que no emergieran, de alguna u otra manera, líneas “deconstructivas o transformativas”<sup>211</sup> (Mörsch, 2015, p. 5).

Invité a las estudiantes a recorrer las exhibiciones permanentes para, en media hora, reunirnos en la sala principal de la segunda planta. Me dirigí donde *Adela* para presentarme. Conversamos brevemente sobre mi estancia de investigación y la invitación que me habían extendido algunas colegas para participar de sus clases. Pidiéndome que la acompañara, me condujo a una pequeña sala de reunión. Me señaló que por tratarse de un grupo reducido [ocho estudiantes] me ofrecía ese despacho para las sesiones del curso, pues ahí disponían de una mesa circular y una pequeña pizarra. Le consulté la posibilidad de acceder al *Depósito de la colección*, pero me advirtió que esa gestión debía realizarla personalmente con el *Director de extensión*. Me entregó las llaves del despacho enfatizando en que recurriera a ella si precisaba de cualquier apoyo material. Agradeciendo el recibimiento y preocupación, me despedí de ella y me dirigí a encontrarme con las estudiantes en la *sala de exposiciones permanente* cuando, nuevamente, las estudiantes que me habían solicitado autorización para ir a los aseos, se acercan para hablar conmigo. Vi a una de las estudiantes muy afligida. Sus ojos enrojecidos daban señales de llanto. Nos sentamos en una escalinata y, entre sollozos, me compartió que saliendo del centro de prácticas había vivido una situación de violencia por parte de su ex pareja que le había seguido hasta allí. En la calle, él la había forcejeado y, algunos de sus estudiantes [varones], habían visto la escena. Insistió en que no deseaba volver ahí y que por favor le buscara otro centro. Mientras su compañera le ofrecía un pañuelo, fui por una botella de agua. Le planteé que moverla del centro y reubicarla era potestad de la docente a cargo de la *Jefatura del grado* y que era importante que se acercara a ella a la brevedad para plantearle la gravedad de la situación. Atendiendo que había sido agredida y amenazada, la incité a que dejase una constancia en policía. Asimismo, le señalé que no era necesario que se quedara en la sesión y que, si no se sentía cómoda, podía retirarse a su hogar sin necesidad de ningún tipo de justificante. De todos modos, y apelando a su tranquilidad, me comprometí en avisar a la *Jefatura del grado* para dejar constancia del incidente.

---

<sup>211</sup> Mörsch (2015) ofrece un análisis sobre cuatro discursos: a) *afirmativo*, donde los expertos se dirigen a un público especializado; b) *reproductivo*, que sitúa a mediadores calificados con habilidades pedagógicas ofreciendo instancias formativas orientadas a resultados medibles [talleres y capacitaciones]; c) *deconstructivo*, un trabajo de mediación para el examen crítico [junto al público] del arte, el museo y sus procesos educativos [desde intervenciones en las exposiciones y otras actividades al margen de los ordenamientos institucionales] y d) *transformador*, la institución se descentra para propiciar proyectos autónomos a las exhibiciones, involucrando también, a otros actores sociales. Estos cuatro discursos “no deben considerarse en términos de distintos niveles de progreso de acuerdo a categorías jerárquicas o histórico cronológicas estrictas. En la práctica, muchas versiones de estos discursos operan de forma simultánea en la educación en museos y la mediación educativa” (Mörsch, 2015, p. 5). De ahí mi inquietud de conocer en profundidad el proyecto y las iniciativas pedagógicas llevadas a cabo por el museo de la universidad.

Les pedí a ambas estudiantes que permanecieran juntas mientras decidían qué hacer. Subí las escaleras y llegué a la *sala de exposiciones permanentes* donde se encontraban las seis estudiantes deambulando en silencio por el espacio y observando las pinturas. Para Preciado (2019a), uno de los “problemas del museo actual es cómo trabajar con la oralidad, con un público que no es un público silencioso, que tiene algo que decir, que no está en relación dual y frontal con la obra, y que es público colectivo” (p. 22). Éramos un colectivo, un público en un espacio museal. Decidí que podía ser una opción permanecer ahí, eventualmente, poner en primer plano las diferentes configuraciones espaciales, corporales y performativas que constituyen nuestros modos de subjetividad [e intersubjetividad] desde un trabajo situado y sostenido en la localidad [la *sala de exposiciones permanentes*]. Pensar desde ahí, por qué no, abrir juntas “posibilidades de vivir, estar, ser, saber, sentir, pensar y actuar” (Walsh, 2017, p. 21).

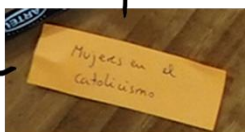
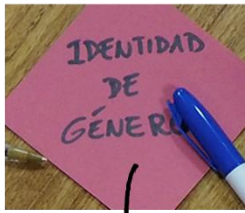
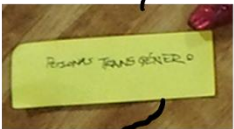
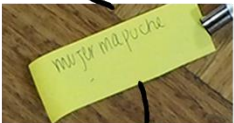
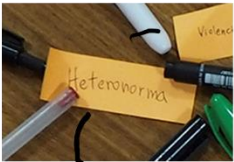
Con las estudiantes reunidas en el centro de la sala, nos sentamos en el suelo. Les pedí su consentimiento para fotografiar las sesiones, a la vez, que les ofrecí la libertad de usar la cámara o sus móviles para realizar sus propios registros. Atendiendo su aprobación, desde mi bolso, saqué unos rotuladores, papeles y lápices de colores. Solicité a las estudiantes escribir en alguno de los papeles cualquier concepto que repicara desde lo que habían observado. Una de las estudiantes tomó un papel y escribió: “*maternidad forzada*”. Paulatinamente, las demás estudiantes se fueron sumando y señalaron conceptos como: “*roles de género, heteronormatividad, mujer mapuche, violencia patriarcal, desnudo femenino, estereotipos, objeto sexual...*” la emergencia de “las contagiosas cargas afectivas” (Guattari, 1992, p. 12). Así, volvíamos a la materialidad de nuestras experiencias vividas y que, siendo parte de nuestras historias de vida, arrastran vínculos, asociaciones y unas conexiones siempre vibrantes de los intercambios del sentir. Una línea de fuga para comenzar a crear, colectivamente, desde los sentidos de nuestras existencias, a saber, “la convivencia horizontal de afectos (que se urden en el reconocimiento de resistencias) y efectos (que se buscan con los proyectos para la movilización del pensamiento y la esfera pública que habitamos)” (López, Villaespesa y Díaz, 2015, párr. 5).

En un desplazamiento a la posibilidad de una cartografía “como una forma ‘no literal’ de conocer” (Hernández-Hernández, et. al, 2020, p. 18) dónde estábamos habitamos, tomé uno de los rotuladores y, provisoriamente, lo situé como un puente para establecer una conexión entre el papel que señalaba “*heteronormatividad*” y el que indicaba “*roles de género*”. Una asociación con-el-estar, no como algo estático y fijo, sino en favor de la experiencia en el espacio como un lugar vivido y abierto a lo singular y plural (Guattari y Rolnik, 2005), intentando así, “crear reversibilidades en un espacio-tiempo determinado... sondear enunciados colectivos” (López, Villaespesa y Díaz, 2015, párr. 9). El enlace momentáneo generado con los rotuladores, me orientó a plantear la pregunta: ¿podemos hablar de estas inquietudes con el arte?, ¿podemos hablar de estas cuestiones en este lugar en el que nos reunimos? Como nos recuerda Guattari (1992), no podemos desatender cómo la subjetividad es “producida por instancias individuales,

colectivas e institucionales” (p. 11). Entre las características espaciales y materiales de la *sala de exposiciones permanentes* y las pinturas que ahí descansan, no dejan de transparentar un territorio abierto a una multiplicidad de experiencias subjetivas. Esto explicita el valor de las exposiciones museales a la hora abrir posibilidades de aprendizaje encarnado dirigidas a inquietar nuestro pensamiento y, al mismo tiempo, movilizar nuestros afectos.

La sesión dio lugar a un conversatorio donde pusimos en juego ideas alrededor del género. Nociones que circulan, se negocian, rechazan, consumen [y también asumen]. Una experiencia que suscitó una reflexión sobre el cuerpo y el papel que juega la representación en la configuración, consolidación y legitimación de identidades y roles generalizados. Estábamos sentadas en el suelo, en el centro de la sala situando una puesta en común como una zona de contacto, fricción y diálogo, partiendo de nuestros intereses, lo que nos movía, lo que nos incomodaba (Rodrigo y Sánchez de Serdio, 2017). Este estar-en-relación conllevó a una oportunidad para favorecer lecturas críticas, un punto de partida para entender la constitución de nuestras subjetividades e identidades (Venn, 2014).

Teniendo en cuenta que el curso implicaba una puesta en común vinculada a sus prácticas profesionales, les propuse realizar un proyecto curatorial en el que pudiéramos trabajar con diferentes obras de la colección de la *Pinacoteca* tomando como punto de partida los cuestionamientos instalados respecto al género. De este modo, les invité a orientar las propuestas hacia sus estudiantados. Con ello, no dejé de pensar en el potencial pedagógico de atender lo sensible y las sensaciones, reclamando prácticas encarnadas que se vincularan a la percepción y el arte, atendiendo así, “los cuerpos significantes, cuerpos de sensación, cuerpos de experiencia que produzcan subjetividades” (Sáez, 2020, p. 136). Un movimiento que emerja desde el museo y se extienda a las aulas de los centros de práctica. Una posibilidad que nos permitiera seguir formulando preguntas a partir de un trabajo con-imágenes del arte (Hernández-Hernández, 2012b), para reflexionar sobre los estatutos de las obras y, por qué no, quebrar jerarquías al incorporar otros repertorios visuales [carteles de campañas activistas, vídeos, fotografías, publicidad, el registro de una conferencia, catálogos de exhibiciones, imágenes de visitas guiadas, etc.]. De este modo, crear una propuesta curatorial desde unas coordenadas espacio-temporales virtuales, “una narración colectiva construida desde prácticas estéticas y [micro]políticas concurrentes, sin velar la multiplicidad de secuencias, escalas, capas, agenciamientos heterogéneos, por no mencionar obras y documentos de toda índole” (López, Villaespesa y Díaz, 2015, párr. 15). Por lo mismo, era necesario plantearse el proceso en sí mismo como un marco de acción que “constituye un tipo de saber que está orientado a la constitución de la subjetividad” (Sáez y Gutiérrez, 2020, p. 35). La invitación quedaba abierta a tomar cualquiera de los conceptos compartidos en el mapeo “problematizando su naturalidad y dando cuenta de la complejidad de su conformación” (Cano, 2015, p. 7). Para dicho propósito les señalé que haría las gestiones necesarias, teniendo en cuenta que



ANARCHIVO-21.

éramos un grupo reducido, para acceder al depósito y revisar otras obras ocultas al público visitante.

Terminó la sesión y pensaba en el planteamiento que compartí con las estudiantes. Por una parte, estaba la cuestión del género en relación con el patrimonio y el arte en términos de representación, atendiendo no sólo la visualidad, sino el peso de las colecciones en cuando forma de relacionarnos con las imágenes del cuerpo y el modo en que tendemos a construir alteridades e identidades, pero también estaba la duda respecto a cómo podríamos dar cuenta de la diferencia sin insistir en definiciones esencialistas, pero tampoco negando su especificidad histórica [y política]. No podemos desconocer la existencia de una interpretación sobre el cuerpo que, tomando la forma de un hábito, ha ido definiendo el género y la sexualidad según el aparato sexual. Esta lógica heteronormativa, en la cual se piensa al género como algo binario y natural, existe como una matriz material y discursiva que no deja de estar presente en las jerarquías de conocimiento, las prácticas pedagógicas y las formaciones espaciales. Así, “asistimos a la entrada de las políticas de identidad y sus lógicas dentro de la institución museo” (Preciado, 2019a, p. 26).

Las políticas de identidad han permitido instalar cuestionamientos respecto a cómo se articula el género en el contenido, los significados y el espacio de un museo, una galería, un monumento público, un archivo o una práctica cultural (Reading, 2018), del formato-cuadro a la materialidad viva del cuerpo (Richard, 2021). De hecho, en la *sala de exposiciones permanentes*, hay un claro predominio de las representaciones de ciertos hombres. No es sorprendente que dentro de diferentes colecciones siga existiendo una problemática asociada a las divisiones y jerarquías definidas por la institución totalizante (Preciado, 2019a). La permanencia de una matriz reguladora sobre las obras, las artistas y las prácticas artísticas. Es decir, historias segregadas, alusivas a las “formas hechas a la medida de prácticas selectivas y sus correspondientes mitos de identidad artística que el museo anticipa y que a continuación confirma como historiografía de voces y haceres masculinos” (Pollock, 2000 en Cortés, 2018, p. 3).

Esta construcción de filiaciones en la esfera artística, asociadas a los ordenamientos masculinistas, explicita que el ensamblaje sociomaterial de la exposición no es neutral, más aún, si atendemos a los silencios relativos a las mujeres y el predominio masculino. Una galería de hombres ilustres en los que se da cuenta de la reducida ausencia femenina, no sólo en el relato de las instituciones totalizantes [la universidad, el museo y sus colecciones] (Preciado, 2019a), sino también de “las redes asociativas masculinas que construyeron las bases de la virilidad del arte moderno y sus exclusiones” (Cortés, 2018, p. 1). Ordenamientos que también envuelven a la sexualidad de los artistas y las huellas borrosas de su sexualidad en las propias obras, una cuestión relativa a cómo puede [o debe] representarse la masculinidad [y la femineidad] para ser objetos adecuados de identificación (Uppenkamp, 2020). Prácticas y discursos que inscriben un cuerpo molar (Deleuze y Guattari, 2004), un todo organizado que se instaura desde la conciencia de los individuos, es decir, todo lo macro, lo formado y normalizado. Aquí, el sujeto hegemónico



dominante de la modernidad: masculino, blanco, heterosexual y burgués es reificado como el sujeto fundamental, tanto de la experiencia estética como productor de saber y de verdad. Pero aquí, también emergen sujetos subalternos que no son considerados como agentes de esa experiencia estética, sino como sus objetos (Preciado, 2019a).

Después de recoger mis cosas, me dirigí a la oficina de la *Dirección de extensión* y pregunté a la responsable de recepción si era posible reunirme con el *Director*. Le comenté que era docente invitado y co-responsable del curso de *Didáctica de la especialidad* que se estaba realizando en la *Pinacoteca*. Cordialmente me invitó a la sala de espera y que me avisaría si el *Director* podría atenderme. Mientras esperaba sentado, tomé un catálogo y comencé a revisar la programación anual de exposiciones temporales. No dejó de sorprenderme que esa semana se inauguraría una exposición titulada: “*La mate porque era mía. El cuerpo como posesión o como afrenta*”. El título no sólo era sugerente, sino que explicaba una de las frases más recurrentes en la justificación del “uso del poder masculino sobre cuerpos femeninos como ‘naturaleza’” (Walsh, 2017, p. 28).

Me llamaron a la oficina y me recibió *Ramiro*, el *Director de extensión*, cordialmente me invitó a tomar asiento y le comenté lo que estaba iniciando junto a las estudiantes del grado de *Pedagogía en Artes Visuales*. Mientras me extendía en las explicaciones del proyecto, se puso de pie y, de una caja que había sobre su escritorio, sacó un catálogo que me obsequió, era el de la exposición temporal: “*La mate porque era mía. El cuerpo como posesión y como afrenta*”. Sin titubear me sugirió que él podría organizar una visita guiada con alguna de las curadoras invitadas y responsables de dicha muestra pronta a inaugurar. Sin duda, una instancia propicia para compartir con las estudiantes y dialogar desde el proceso y la propuesta curatorial. Aceptando su generoso ofrecimiento, le pregunté si era factible acceder al *depósito de la Pinacoteca* con las estudiantes en la siguiente sesión. Para mi sorpresa me respondió con un: *no hay ningún inconveniente, son bienvenidas*. Excusándose por no disponer de más tiempo, me planteó que me extendería una autorización para el ingreso al depósito y que me acercara a la secretaría donde me solicitarían mis datos personales. Agradecido por la hospitalidad me retiré de la oficina de la *Dirección de extensión* con la conformidad de haber conseguido más de lo esperado.

Cuando volvía de camino a casa, iba revisando el catálogo de la exposición pronta a inaugurar. Como varón blanco *cis* género no desconozco la incomodidad que supuso [y supone] pensar en las violencias de género, recordando también, la agresión de la que había sido víctima una de las estudiantes. Me inquieta saber que ni siquiera puedo imaginar el peso de no sentirse segura y tranquila, más aún, agredida y violentada. Ciertamente, es bastante más cómodo contemplar las violencias como algo que hacen otros, pero ¿hasta qué punto esta suerte de lamentación no hace más que asumir ciertas concepciones patologizantes de la violencia? Y, si la violencia siempre es la violencia de los otros, ¿no seguimos reproduciendo el bucle de la “violencia de la negación”? (Ahmed, 2015, p.58). Para Walsh (2017), una violencia explícita que atañe a:

Las mujeres en general y especialmente las mujeres jóvenes, campesinas, indígenas y afrodescendientes no son solo desechables, son además blancos de eliminación, la subordinación, captura, silenciamiento, destierro y desterritorialización ante el sistema buldozer-excavador-arrastrador del capital y su matriz patriarcal-moderno/colonial del poder. (p. 29)

El planteamiento de Walsh es claro, duro y conciso, empero, hasta qué punto, pensar en la violencia desde afuera, no es más que una orientación cínica que finalmente obstaculiza nuestros movimientos transformadores respecto al poder. Comparto con Ahmed (2015), que “olvidar también significa una repetición de la violencia” (p. 67). Entonces para no olvidar, resulta necesario que [sobre todo los hombres] carguemos con las violencias como una forma de hacernos cargo [de responsabilizarnos e indignarnos] en un *continuum* que nos lleve a la acción. Propiciar, desde el estar [y el acompañar], una [o múltiples] líneas de desarrollo para tensionar los ordenamientos masculinistas [presentes, pasados y futuros] que son, en sí mismos, violentos (Azpiazu, 2017).

Ahmed (2015) señala:

Para poder romper con las ataduras del pasado, alejarse de los vínculos que son dolorosos, primero debemos traerlos al ámbito de la acción política. Traer el dolor a la política requiere que soltemos el fetiche de la herida a través de diferentes tipos de rememoración. El pasado está vivo y no muerto; el pasado vive en las mismas heridas que siguen abiertas en el presente. (p. 68)

Este movimiento de traer al presente implica una orientación, en este sentido, “tienen que ver con cómo podemos empezar desde ‘aquí’” (Ahmed, 2015, p. 96). El aquí, está intrínsecamente asociado al estar: estar en el aula, en el museo, en la universidad, en el hogar... pero, tampoco se restringe a estos espacios, implica “el lugar del hacer práctico-teórico y, sin duda, político-pedagógico, de las esperanzas (esperanzares) pequeñas” (Walsh, 2017, p. 36). Las experiencias compartidas desplegadas desde una pedagogía<sup>212</sup> que se articule desde la diferencia, “la diferencia pura antes que la identidad” (Sáez y Gutiérrez, 2020, p. 42). Para Pease (2014) resulta apremiante desestabilizar las identidades de los hombres, más no podemos obviar la complejidad de las cuestiones enmarañadas a las identidades y [micro]políticas que emergen de nuestros

---

<sup>212</sup> En los términos de la teoría educativa, la *pedagogía* alude, de una y otra forma, la praxis de enseñanza, a los procesos y prácticas de difusión del saber a los aprendices y a validar los conocimientos del estudiantado desde la evaluación. En esta definición la pedagogía alude a una enseñanza intencionada y al aprendizaje medible, dando por supuesto que tiene lugar en las instituciones educativas formalmente establecidas para dicho propósito. Sin embargo, no debemos obviar que la política del saber-poder está presente en todas las relaciones y prácticas pedagógicas (Luke, 1999). Tomando distancia de una pedagogía sometida a sus supuestos y rigidez (Sáez y Gutiérrez, 2020), atiendo los afectos de un ser-saber-hacer [y estar] pedagógico a partir de nuestras subjetividades, que se hace en relación con las demás, pero sobre todo en relación consigo misma. Una relación con saberes-conocimientos-experiencias encarnadas y múltiples que favorecen la invención, la creatividad y la imaginación. Una “praxística, de las grietas y la acción, y de su cómo hacer agrietar” (Walsh, 2017, p. 39). Por tanto, una pedagogía que no desatiende el azar, la incertidumbre, la duda y el no-saber. Una pedagogía que no oculta sus límites, pero tampoco desconoce la incompletud de todo conocer (Sáez y Gutiérrez, 2020).

posicionamientos, sobre todo, “los investimentos en las normas y la relación corporal con el mundo” (Ahmed, 2015, p. 260).



ANARCHIVO-22.

No se trata de negar lo que somos [en mi caso negar ser hombre *cis* género]. Como bien señala Ahmed (2015) “una política que es crítica, no puede ser ‘anti’, no puede simplemente ‘superar’, mediante la desvinculación, los afectos de las historias de violencia, justicia y desigualdad que estructuran la demanda o esperanza de transformación” (p. 261). En este sentido, resulta insoslayable no olvidar, ni mucho menos ignorar, la interpelación del género a la hora de atender sus efectos [y afectos], implica asumir “la responsabilidad por nuestra implicación con las mismas relaciones de poder que nos hemos comprometido a criticar y dismantelar” (Braidotti, 2004, p. 151). Por

tanto, para no olvidar, debemos “escuchar a los otros, de escuchar la fuerza de su dolor y la energía de su indignación” (Ahmed, 2015, p. 285). No acallar la “pregunta del género ni a quienes, desde sus pensamientos, vivencias, acciones y planteamientos, la ponen encima de la mesa, por mucho que nos provoque incomodidad” (Azpiazu, 2017, p. 12). Porque si la pregunta, la acción, la metáfora, la puesta en escena, la enunciación, la performance, la imagen, el grito, y, y, y [de género] resultan incómodas es, precisamente, porque las consecuencias materiales de las formas de sujeción y la sumisión de la subjetividad no han desaparecido de las formas de dominación y explotación (Foucault, 1988). Se trata de movilizar una “relación crítica y reflexiva con nuestras prácticas de dominación y con las de otros y con las partes desiguales de privilegio y opresión que configuran” nuestras tramas de subjetivización (Haraway, 1995, p. 321).

Ciertamente, tampoco hay que olvidar lo que se ha hecho [y se puede hacer] en nombre de la identidad. Por ende, no hay que desatender las prácticas que cargan con la problemática de la identidad (Lather, 2008). Puede que evitar la noción de identidad tenga, “más que ver con las formas en que nos identificamos dentro de los órdenes y tradiciones existentes que con las formas de actuar y ser que están ‘fuera’ de esto” (Biesta 2013, p. 18 en Hernández-Hernández y Sancho, 2020a, p. 37). Aún así, comparto con Cano (2015), la necesidad de “flexibilizar la noción de identidad para evitar caer en ciertas consecuencias excluyentes” (p. 9), sobretodo, si no queremos “repetir el acto de olvidar” (Ahmed, 2015, p. 68). Siguiendo con Ahmed (2015), resulta necesario no dejar de “recordar cómo las superficies de los cuerpos (incluyendo los cuerpos de las comunidades)” (p. 68) han sido codificados y categorizados a través de discursos biológicos, psicológicos, jurídicos, artísticos, patrimoniales... Unas abstracciones que han sido validadas como marcadores sociales [clase, raza, género, edad, especie, y, y, y]. Principios universales masculinistas que, en estos tiempos del Antropoceno, toman nuevos e impredecibles matices desde la manifestación de unas “reterritorializaciones conservadoras de la subjetividad” (Guattari, 1992, p. 13). Por lo mismo, y sin dejar de incomodarnos, “trabajar en las ruinas de la identidad” (Lather, 2008, p. 223) puede ayudarnos a no olvidar todo lo que los cuerpos [y comunidades] han [pasado, presente y futuro] experimentado.

Braidotti (2004) sostiene que la noción de género atraviesa un momento de crisis “por su inadecuación teórica como por su naturaleza políticamente amorfa e imprecisa” (p. 131). No obstante, seguimos encontrando esta noción instalada en exposiciones y guiones curatoriales protagonizadas por mujeres, sin duda, un ejercicio de las instituciones para suplir y remediar las ausencias históricas<sup>213</sup>. En este sentido, no podemos desconocer

---

<sup>213</sup> Al respecto la investigación de los monumentos muestra cómo las estatuas de importantes figuras masculinas de la historia surgen de una concepción del pasado y del patrimonio que da prioridad a las actividades de ciertos hombres en la vida política y militar. Una crítica al patrimonio, a la institucionalidad totalizante y a las colecciones de arte que, desde la curaduría, ha cuestionado “cómo los modelos de masculinidad y las operaciones dentro del sistema de las artes mantenían el sesgo sobre la corporalidad femenina y las prácticas artísticas de las mujeres” (Cortés, 2018, p.3).

que el género ha permitido instalar un cuestionamiento a la enunciación hegemónica de las instituciones museales, pero, como señala Preciado (2019a):

De repente, se aboga por exposiciones feministas o supuestamente feministas, por el aumento de exposiciones de mujeres, pero advertimos que nos encontramos entonces con las políticas que yo no llamaría de cuota, sino de “un poco de cuota”, al estilo de “*por favor hagamos una exposición de una mujer de vez en cuando*”. No nos pasemos tampoco. Hagamos alguna exposición con alguna persona homosexual, alguna exposición sobre cuestiones raciales, de colonialidad, sobre el Sáhara... pero de vez en cuando, no más”. (p. 26)

La ironía de Preciado alude a unas excepciones donde, las apuestas al género, no dejan de recurrir a la representación, la regulación y la jerarquización de las relaciones visuales en función del género, en particular la cuestión de la mirada heteronormativa y el modo en que ciertos cuerpos se instrumentalizan para gestionar las diferencias incluyéndolas como identidades normativas que celebran una esencia, una naturaleza o una realidad cultural ajena (Cano, 2015).

De lo anterior, el género también ha sido incorporado a los repertorios relativos a materiales y quehaceres patrimoniales [textiles, cerámicas], propiciando discusiones productivas respecto a los relatos autorizados del patrimonio. Como señala Smith (2008), “el patrimonio está marcado por el género, en el sentido de que cuenta una historia predominantemente centrada en el hombre, promoviendo una visión anglo-masculina de élite, del pasado y del presente” (p. 159). En la misma vereda, otros trabajos han tratado de ampliar los límites del patrimonio a través de cuestiones incómodas alusivas a un patrimonio difícil para transparentar la violencia sexual y la violación de mujeres, y cómo las instituciones patrimoniales abordan el silenciamiento histórico (Cote, 2009). Así, los estudios del arte y el patrimonio se enfrentan al reto de analizar críticamente y discutir el papel del género en los enredos de la historia del arte en las prácticas excluyentes, racistas y sexistas.

Pese a que Braidotti (2004) insiste en que el género ha sido un concepto que, al ser adoptado por el feminismo, ha ido ganando en complejidad, más no en claridad<sup>214</sup>, no

---

<sup>214</sup> La identidad de género hace referencia a cómo utilizamos las ideas sobre la feminidad y la masculinidad para responder a la pregunta: ¿quién soy yo? La identidad de género es una de las tantas afirmaciones que hacemos sobre quienes somos (Connell, 2003). Pero esto no es tan sencillo. Teniendo en cuenta que la discusión alrededor del género poco ha hecho por tratar de situar los diferentes debates que han emergido en distintos contextos (Braidotti, 2004). Como precedente es importante mencionar que, desde el psicoanálisis, la identidad de género se fue instalando como un constructo para estudiar a las personas que sentían que su sexo anatómico entraba en conflicto con su sentido del yo. Distinción que influirá en los estudios psicológicos y sociológicos a la hora de separar los cuerpos biológicos sexuados de los aspectos que configuran la feminidad y la masculinidad, siendo esta práctica germinal institucionalizada la “que resulta problemática para las feministas” (Braidotti, 2004, p. 132). Vale la pena atender que los planteamientos del *Interaccionismo Simbólico* y el *Construccionismo Social* han ampliado la discusión sobre la configuración de las identidades de género donde las fuerzas e instituciones sociales [familia, escuela, lugar de trabajo, etc.] desempeñan un papel fundamental (Holmes, 2011). Para Braidotti (2004) el énfasis en estos planteamientos ha sido un factor que ha influido en la consolidación de los estudios de género en las universidades, pero, a la vez, ha supuesto un “estrechamiento de los intereses políticos” conduciendo a muchas feministas “a considerar el género como una noción en crisis en el plano de la práctica institucional” (p. 133). Sin embargo, Braidotti, también reconoce que el género ha posibilitado una serie de “marcos dentro de los cuales la teoría feminista ha explicado la

se puede negar que sigue siendo un “poderoso fundamento de un sistema en el cual todos estamos contruidos, o bien como hombres, o bien como mujeres, por ciertas condiciones simbólicas, semióticas y materiales” (p. 135). Un cuestionamiento similar al planteado por Butler (2007) que acusa “la circularidad problemática de un cuestionamiento feminista del género” (p. 62) y, con ello:

El resultado de divergencias tan agudas sobre el significado del género (es más, si género es realmente el término que debe examinarse, o si la construcción discursiva de sexo es, de hecho, más fundamental, o tal vez mujeres o mujer y/o hombres y hombre) hace necesario replantearse las categorías de identidad en el ámbito de relaciones de radical asimetría de género. (p. 62).

No cabe duda que las divergencias y debates concernientes al género, no sólo dan cuenta de una pluralidad, sino de la emergencia de “nuevas geometrías posibles para considerar relaciones atravesadas y constituidas por *diferentes* diferencias” (Escalera Karakola, 2004, p. 9). Esto ha conllevado a que el pensamiento y la “indignación feminista” (Ahmed, 2015, p. 267) no renuncie a la complejidad, sino que asuma la parcialidad, la multiplicidad, las contradicciones y la crítica. Un movimiento continuo de las diferencias que no deja de redibujar, interna y externamente, sus trazados según relaciones y posiciones cambiantes, unas fronteras de reconocimiento que no dejan de ser móviles y plurales (Richard, 2013). Un compromiso que es parte de las muchas preocupaciones de las pensadoras latinoamericanas y árabes que, sin desatender la complejidad del género, “nos hablan de múltiples opresiones, de *diferentes* diferencias” (Escalera Karakola, 2004, p. 10). Aquí, ofrecer una genealogía del género es un proyecto, en sí mismo, complejo y extensivo. De hecho, poder pensar en los efectos [y afectos] transformadores de la conciencia de género (Richard, 2013), ha sido posible gracias a la constante indignación feminista que, desde el pensamiento a la acción, ha posibilitado:

[...]una lectura del mundo, una lectura de cómo, por ejemplo, la jerarquía de género está implicada en otras formas de relaciones de poder, incluyendo la raza, la clase social y la sexualidad, o cómo las normas de género regulan los cuerpos

---

construcción social y discursiva y la representación de las diferencias entre los sexos” (p. 134). Al respecto, el *postestructuralismo* [desde la obra *foucaultiana*], ha movilizad cuestionamientos a la identidad de género que sitúan la regulación, el disciplinamiento y la performatividad (Holmes, 2011). El trabajo de Judith Butler sobre la performatividad del género ha sido crucial para conceptualizar el género de una forma no esencialista. De hecho, para Braidotti (2004), los planteamientos butlerianos nos incitan “una nueva política subversiva, la política de la mascarada, la cual subraya la producción de identidades alternativas con respecto al género en un desdibujamiento deliberado de las fronteras sexuales y de las identidades sexuadas” (Braidotti, 2004, p.144). Sin desconocer la amplitud del pensamiento [feminista] respecto al género, la genealogía ofrecida por Braidotti (2004), para dar cuenta de la crisis del género, como ella misma reconoce, sólo considera “la tradición angloamericana ‘teóricas del género’ y la tradición francesa continental con las ‘teóricas de la diferencia sexual’” (p. 132), omitiendo así, una amplitud de prácticas localizadas y disidentes del sur-global. Si bien Braidotti (2004) menciona la relevancia, a partir de los 90, de la influencia de una multiplicidad de variables que forman parte de la definición de la subjetividad, al constituir ejes esenciales de identidad, no profundiza los planteamientos concernientes a “las intersecciones entre el colonialismo, el imperialismo y el nacionalismo” y las posiciones “empeñadas en disolver categorías identitarias” (Escalera Karakola, 2004, p. 13-14).

y los espacios. La indignación contra los objetos o sucesos, dirigida contra esto o lo otro, lleva al feminismo hacia una crítica mayor de “lo que es”, como una crítica que pierde un objeto, y se abre a posibilidades que no pueden simplemente localizarse o encontrarse en el presente. (Ahmed, 2015, p. 267)

Las cuestiones sobre las identidades de género siguen siendo importantes dentro y fuera de la academia, ciertamente, el género seguirá siendo un concepto complejo y, aunque carezca de claridad (Braidotti, 2004), no podemos negar su sentido en los procesos de subjetivación individuales y colectivos. Comparto con Cano (2015) que, para poder pensarnos, no debemos “desechar toda categoría identitaria, sino que hay que pensarlas, analizarlas, problematizarlas, desvelarlas” (p. 10). Pero, sin dejar de comprender y perturbar los ordenamientos de las categorías en las distintas tramas de la realidad sociomaterial. Como señala Preciado (2019a), “no se trata de representar las diferencias, sino de cuestionar los dispositivos culturales y políticos [y materiales] que producen y mantienen las jerarquías de poder, conocimiento y acción” (p. 26)

El día de la segunda sesión recurrí a la secretaria de la *Dirección de extensión* en búsqueda de la autorización que nos permitiera, junto a las estudiantes, el acceso al depósito de la *Pinacoteca*. Con el documento en la mano me acerqué a saludar a las estudiantes que aguardaban en el hall de entrada. Les comenté que conoceríamos el depósito y que la sesión tendría lugar allí. Se nos acercó uno de los encargados del edificio y pidió que le siguiéramos. Caminamos por un estrecho pasillo hasta llegar a una pequeña escalera que daba al subsuelo. El responsable bajó las escaleras y, con las claves de acceso, abrió la primera puerta mientras las estudiantes avanzaban en fila. En ese instante, una persona detiene nuestra entrada increpándonos a subir. Enseguida avisé al encargado quien, al observar quién demandaba la salida, nos pidió cordialmente volver al hall de entrada. En el desconcierto de la situación le pedí a las estudiantes que me esperaran mientras averiguaba lo que sucedía. La persona, sin siquiera presentarse, comenzó a amonestarme, advirtiéndome que el ingreso al depósito estaba prohibido a los visitantes. Sin demora, le enseñé la autorización que me habían expedido. Tomó el documento con sus manos y me afirmó que dicho consentimiento debía contar con su aprobación como la *Curadora* responsable del espacio museal<sup>215</sup>. En la incomodidad de la situación intenté

---

<sup>215</sup> No desconozco que existan jerarquías en el funcionamiento del espacio museal y en la gestión administrativa que regula dicho espacio. Como tampoco podemos obviar las asimetrías de género, sobretodo, cuando nuestras compañeras mujeres apelan al reconocimiento, como una validación igualitaria, en el ensamble de las relaciones de género (Fabbri, 2017). Es que “si hablamos de estructuras o de mecanismos de poder, es sólo en la medida en que suponemos que ciertas personas ejercen poder sobre otras” (Foucault, 1988, p. 12). Pero, como señala Fabbri (2017), es apremiante ir más allá de las simplificaciones que “conciben el poder como algo que se encuentra cosificado en algún lugar, que es poseído por alguien” (p. 60). Por lo mismo, aquí no hay intención de ofrecer una explicación que resuelva estas tensiones, más aun, considerando nuestro limitado conocimiento del poder y la imposibilidad de escaparnos del mismo (Gandarias, 2014). Sin embargo, esto no implica ignorar aquellas situaciones desde nuestras respectivas “posiciones o circunstancias en las que estas interrelaciones se establecen según un modelo específico” (Foucault, 1988, p. 13). En este sentido, se puede comprender la molestia de la *Curadora* que, siendo responsable de la colección, no haya sido consultada [o considerada] en la decisión alusiva a la autorización, pero, como advierte Foucault (1988), “el poder no es una especie de consentimiento” (p.14). Aunque la *Curadora* disponga del espacio de la colección [que incluye el depósito de obras], es el *Director de extensión* quién regula la disposición de todos

explicar en detalle lo que estábamos haciendo allí y el contexto de nuestra presencia. Insistiéndome en que no podríamos acceder al depósito se quedó con la autorización y se retiró a su despacho. En ese instante se acercó el encargado del edificio excusándose por la situación y lamentando el malentendido. Me reagrupé a las estudiantes y me disculpé por lo que habían presenciado.

El sudor comenzó a ser la expresión corporal de la vergüenza, la extrañeza y el desconcierto. Una vergüenza que sentía en la superficie de la piel, pero la vergüenza involucra la intensificación no solo de la superficie corporal, sino también de la relación con uno mismo (Ahmed, 2015). Intentando organizar la sesión, pedí a las estudiantes a que nos dirigiéramos a la *sala de exposiciones temporales*. Subimos la escalera y llegamos a una sala que, en la sesión anterior, se encontraba cerrada. En el acceso, atendí una tenue luz rojiza e invité a las estudiantes recorrer la exhibición. Entramos a la sala y no dejaba de sudar. Como expone Ahmed (2015), “en el cuerpo todo se convierte en un espacio de intensidad desagradable, una impresión que nos sobrepasa y nos empuja hacia atrás con la fuerza de su negación, que puede a veces involucrar la huída y otras, la paralización” (p.109). Dentro de la sala, me faltaban las palabras, escuetamente, me atreví a señalar que la exposición<sup>216</sup>, como cualquier otra, podía ofrecernos un modelo de creación de

---

los espacios, “los reglamentos meticulosos que regulan la vida interna, las distintas actividades que ahí se organizan, las diversas personas que trabajan o se encuentran ahí, cada una con su propia función, un lugar, un rostro [masculino] bien definido -todo esto constituye un bloque de capacidad-comunicación-poder” (Foucault, 1988, p. 13). Así, el depósito [y la colección], en cuanto espacio regulado, parece solapar atribuciones, a la vez que, conflictúa la frontera entre potestades, sobre todo, cuando no dejan de reproducirse lógicas excluyentes (Fabbri, 2017). Aquí, “el poder sólo existe en acto, aunque desde luego, se inscribe en un campo de posibilidades dispersas, apoyándose sobre estructuras permanentes” (Foucault, 1988, p. 14).

<sup>216</sup> Las dos salas de exposiciones transitorias pueden modificarse temporalmente. Ya sea cambiando el color de las paredes y la iluminación. En lo que respecta la exhibición: *La mate porque era mía. El cuerpo como posesión y como afrenta*, las curadoras diseñaron y proyectaron la intervención de la sala ajustándose a la normativa institucional. Las pinturas seleccionadas para la muestra abarcaron “múltiples representaciones de la mujer, que van de lo amable a lo insólito; de lo poético a lo prosaico; de santas a putas; que muestran con mayor o menor intensidad otras formas de arrebatado, y sordidez de los escenarios [...] o por la representación de la mujer asociada a labores domésticas [...] en todas y cada una de ellas está implícito un particular concepto de lo femenino” (Santander, 2018, p. 2). La exposición vuelve sobre la experiencia corporal de la mujer, sin embargo, el catálogo de la exposición señala que “no existe el ánimo de enjuiciar a los autores de estas obras, que, desde el ejercicio del arte, voluntaria e involuntariamente, colaboraron en la instalación de un modelo iconográfico que contribuyó a perpetuar la mirada condescendiente, objetivadora y discriminadora de la mujer” (Santander, 2018, p. 3). Aun así, las obras expuestas no dejan de aludir a la mirada masculinista que ha amplificado ciertos atributos simbólicos con connotaciones eróticas y sexuales para aludir al amor, el deseo y otros valores proyectados en el otro radical: lo femenino (Uppenkamp, 2020). Asimismo, el texto de la exhibición alude a un “co-relato, con una serie de obras que escenifican el miedo, el acoso y la agresión” (Santander, 2018, p. 3). Como señala otra de las curadoras, el foco de la propuesta está en la posibilidad de atender la “internalización de las experiencias propias y ajenas sobre los propios cuerpos, pasando de ser objeto de la violencia a incorporar la violencia misma” (Pérez, 2018, p. 7). Aquí, podemos señalar cómo la masculinidad, si bien no se representa en la imagen, se muestra en la forma en que se inscribe la mirada. La apertura de una relación no tan sólo con la percepción de la violencia, sino también cómo ciertas cadenas de afecto-emoción pueden llegar a movilizar nuestras subjetividades [masculinas]. Movimientos que, si bien, pueden no ser legibles y recurrentes, son más bien orgánicos e imprevisibles. De este modo, “la intensidad del afecto puede renovar su género, sacándolo por un momento de la masculinidad normativa” (Reeser, 2020, p. 105). Si bien las curadoras no aluden al afecto como una propiedad emergente de la exhibición, no podemos desconocer cómo nuestras subjetividades de género pueden verse afectadas por fuerzas externas que no pueden conocerse ni predecirse de antemano.



conocimiento y de indagación. Lo relevante era pensar cómo el encuentro con la propuesta curatorial podría permitirnos expandir nuestro trabajo como educadoras artísticas.

Mientras cada una recorría la sala de exposiciones, fui estableciendo una conversación con las obras pictóricas, los cuerpos, el espacio y el género. Una [re]colocación de mi cuerpo masculino sobre la materialidad, una [re]orientación de la atención crítica, pero, sobre todo, un imperativo a mis sentidos para apartarme de las limitaciones de cualquier análisis semiótico. Como se expone en el catálogo de la exhibición:

Cada obra contiene una realidad que le es propia y corresponde, desde luego, a una época determinada y su modelo de pensamiento, abarcando desde las concepciones estéticas que aspiran a la sublimación de la belleza, como el paisaje, hasta el retrato de realidad social, con sus inevitables polarizaciones, exclusiones y subjetividades. (Santander, 2018, p. 2).

Cada obra contenía una potencialidad que le era propia. En las diferentes pinturas, los cuerpos [pintados] parecían hablarnos. Esta vitalidad de las obras y el valor del conocimiento sensorial, son aspectos evocadores que se enredan con los hilos experienciales para conformar un otro diferente, “ya no lo indefinido ni lo demostrativo, sino lo personal” (Deleuze, 1989, p. 103). Cuestión que, inscrita en el cuerpo vivido, tiene el potencial de movilizar nuestros debates con-el-género más allá de lo expositivo. Se trata de poner los cuerpos [humanos y no-humanos] en situación y relación para desbordar las diferencias individuales. En el mismo nivel o plano de consistencia, el cuerpo humano no se sitúa por encima de otros cuerpos [como trascendente], ni está separado [unificado, autónomo] de ellos. No hay individuos aislados que actúen sobre el mundo; sólo hay cuerpos que se producen a través de sus contextos y conexiones con el mundo (Hickey-Moody y Malins, 2007).

Los complejos encuentros y enredos entre los cuerpos humanos, las pinturas, la penumbra de la iluminación, el silencio, el rojo de las paredes de la sala y el género aceleraron la intensidad del montaje expositivo. Deleuze y Guattari (2004) aluden a los ensamblajes como disposiciones y conexiones complejas en las que intervienen cuerpos, objetos, expresiones, y, y, y que se unen y crean temporalmente nuevas formas de agenciamiento para entender la subjetividad en términos de la imbricación entre los cuerpos físicos, el mundo material y los sistemas simbólicos con los que representamos imágenes e ideas.

De la sala de exposiciones emergía una atmosfera afectiva con un efecto desestabilizador. Para Fischer y Rickitt (2015), los museos, las galerías, los acontecimientos del mundo del arte [y las propias obras de arte] “funcionan como zonas de contacto en las que se transmiten los afectos. Todos los elementos de una exposición pueden estar impregnados de afecto y ser productores del mismo. Algunos afectos se producen deliberadamente, otros de forma menos consciente” (p. 361). En la sala de la exposición, la luz cálida exaltaba el carmesí de los muros. La luz, intencionadamente,

estaba dirigida sobre cada obra, así, los cuerpos de quienes deambulábamos [las estudiantes y yo] por el espacio expositivo, quedábamos en el lugar de la penumbra. Si bien, en el claro oscuro de la sala, mi cuerpo deambulaba en las sombras, el efecto de la atmosfera afectiva no dejaba de atravesar mi experiencias y relaciones-con la colección, la exhibición y el programa en términos de género.

La exhibición sitúa la mirada histórica entre los géneros en los discursos del arte. La mujer delegada a la imagen pasiva, mientras que los hombres se inscriben como los portadores activos de la mirada. La transparencia del deseo escopofílico de mirar el cuerpo femenino como objeto erótico, así como la satisfacción de la libido del ego mediante la identificación narcisista con el omnipotente protagonista masculino. La génesis de la mirada *voyeurista* en cuanto articulación específica de la visión codificada por el género (Uppenkamp, 2020). Sin duda las mujeres, por siglos, han estado en el lugar de la penumbra, en las sombras de la objetivización. Una metáfora que evoca las distinciones excluyentes; mente/cuerpo, razón/afectos, ideal/material, hombre/mujer. Un dominio extendido a las disciplinas y a los campos de estudio de la educación, de las artes y el patrimonio. La epistemología masculinista, “colonial y heterocentrada con la que el mundo construye sujetos [y objetos]” (Preciado, 2019a, p. 24). La institución disciplinada y totalizante que no ha dejado de atender el género y las categorías de identificación, especialmente, para las colectividades que incluye y excluye (Holmes, 2011). Una perpetuación de jerarquías, distinciones, exclusiones y marginaciones que no sólo reafirman las desigualdades de género, sino también de clase, origen, credo, sexo, capacidad, edad, y, y, y.

Hicket-Mody y Willcox (2019), plantean que las obras de arte, que representan la identidad, la pertenencia y la comunidad, ofrecen una especie de futuro especulativo, compuesto por lo que realmente importa. Sin embargo, no podemos olvidar “la violencia de los desencajes entre arte y política que se produjeron en torno a las fracturas de la representación” (Richard, 2021, p. 148). El devenir político de aquello que han sido objeto de procesos de institucionalización hegemónica y de inclusión excluyente dentro de las prácticas y discursos del arte [incluidos los museos] (Preciado, 2019a). Aquí, las ausencias y omisiones de mujeres creadoras al interior de la historiografía del arte han sido impedimentos centrales para conocer a las artistas y su trabajo. No obstante, las prácticas de exclusión y marginación pueden seguir acentuándose si no dejamos de cuestionar “cómo en los espacios expositivos se [re]producen categorías como género, etnicidad o clase, sin dejar de lado la marginalización estructural, material y simbólica del área educativa misma ligada a ello” (Mörsch, 2015, p. 16).

Lo enunciado por Mörsch no deja de acentuar una incomodidad, a la vez necesaria, si pretendemos desafiar las identidades dominantes que se basan en la dominación y la subordinación (Pease, 2014). Preciado (2019a) advierte del “peligro de mirar estos procesos en términos únicamente de políticas de identidad” (p. 24), sobre todo, cuando los dilemas de la representación insisten en problematizar toda identidad desde una imagen prestablecida que, haciendo a un lado las luchas de significación, “buscan

incorporar el tema de la diferencia sexual articulada por la conciencia de género y redefiniciones más libres e igualitarias de lo político” (Richard, 2013, p. 140). Más aún, cuando las reivindicaciones de los activismos y artivismos de una pluralidad de feminismos [y de diversos colectivos racializados] no cesan de movilizar una crítica encarnada que demanda la “emancipación del programa público frente a la exposición o la colección”, buscando así, “la despatriarcalización y la descolonización de la institución museo” (Preciado, 2019a, p. 25).

Seguí sudando y no dejaba de incomodarme el confort de la excusa que rehúye de la denuncia y el reclamo. Me preguntaba si esta será una preocupación de mis colegas varones. Sudé [y sudo] como varón que siente vergüenza “por las comodidades que proporciona habitar lo normativo” (Ahmed, 2015, p.172). El funcionamiento del espacio, el poder y el discurso transparentan la comodidad de “estar tan a gusto con el ambiente propio, que es difícil distinguir dónde termina nuestro cuerpo y dónde empieza el mundo” (Ahmed, 2015, p. 227).

Azpiazu (2017) señala que, en su relación con las feministas, encontró “un espacio de seguridad y tranquilidad respecto a cuestiones relacionadas con las sexualidades” (p. 14). A diferencia de ese nicho de resguardo, en lo personal, me ha acompañado una sensación completamente distinta. Así, el pensar [y vivir] el género [desde mi masculinidad], no ha dejado de ser un cuestionamiento constante. Una interpelación del feminismo que, en su multiplicidad [amigas, teorías, profesoras, activismos, denuncias, y, y, y], no deja de afectarme. Asimismo, tampoco puedo aludir a un espacio seguro, cuando han sido ellas las que “en su conjunto y liderado por el alma y el corazón, gritan ¡NO!, gritan ¡DIGNIDAD!, y gritan<sup>217</sup> ¡VIDA!” (p. 18). Tampoco me siento tranquilo, porque atender sus demandas en una cosa, pero otra muy distinta es seguir en la comodidad de la expectación y el silencio. No dejo de pensar en mis colegas, mujeres, que siguen siendo cuestionadas por una institucionalidad mayoritariamente masculina y heteronormativa. Como señala Ahmed (2015):

La heteronormatividad funciona como una forma de confort público al permitir que los cuerpos se extiendan a espacios que ya adoptaron su forma. Esos espacios se viven como espacios cómodos en tanto permiten que los cuerpos encajen; la forma de esos cuerpos ya ha dejado una impresión en las superficies del espacio

---

<sup>217</sup> Comparto con Vallés (2021), que “la crisis de la representación nos sitúa en los extremos de la vulnerabilidad” cuestión que nos obliga a recorrer otros caminos de cuerpos aliados y lucha política. “¿Somos cuerpos o tenemos cuerpos? ¿Qué cuerpos merecen la pena ser llorados? ¿Qué penas nos vibran? ¿Qué violencias nos penetran?” (párr. 4) ¿Quiénes deben gritar? Para Walsh (2017): “los gritos no son solo reacciones y expresiones de susto. Son también mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y ante los silencios—impuestos y estratégicos— acumulados”. Gritos que convocan y no dejan de incomodar. Gritos de espanto e indignación que deben recordarnos las “subjetividades negadas, cuerpos, naturaleza y territorios violados y despojados” (p. 25). Gritos de horror y terror que debe alertarnos sobre los “síntomas de la barbarie del género moderno [...] los crímenes hoy conocidos como feminicidios, y que representan una novedad, una transformación contemporánea de la violencia de género, vinculada a las nuevas formas de la guerra” (Segato, 2011, p. 30).



ANARCHIVO-23.

social (como un sillón que adopta la forma de algunos cuerpos que lo habitan: casi podemos ver la forma de los cuerpos como "impresiones" sobre la superficie). Las impresiones que adquieren las superficies funcionan como huellas de los cuerpos. Incluso podemos ver este proceso en los espacios sociales. (p.227-228).

No desconozco la comodidad de la institucionalidad totalizante [la universidad, el museo, la escuela] con sus arraigadas dinámicas de inclusión excluyente (Preciado, 2019a). Como varón-docente-investigador es fácil encajar en la institucionalidad, sin embargo, las superficies de los cuerpos desaparecen de la vista. "La desaparición de la superficie es ilustrativa: en los sentimientos de confort, los cuerpos se extienden a los espacios y los espacios se extienden a los cuerpos" (Ahmed, 2015, p. 227). Por lo mismo, no deja de avergonzarme la negación silente y el reconocimiento ideacional "la máscara de imparcialidad de una visión de mundo hegemónica tras la cual la autoridad masculina oculta sus censuras, prejuicios y estereotipos" (Richard, 2013, p. 141).

Deambulé en medio de una exposición que no dejaba de interpelarme. Las características espaciales y materiales de la existencia de estar-ahí conflictuaron mi experiencia subjetiva. De hecho, la penumbra, el rojo de las paredes, los cuerpos de las estudiantes, las pinturas y el crujido del piso de madera, el cuaderno de apuntes y el sudor se enredaban a mi cuerpo que se sentía forzosamente contenido. Unas "relaciones afectivas conscientes e inconscientes que repiten y rompen las historias de género sedimentadas del lugar" (Ivinson y Renold, 2013, p. 369). Las relaciones con las emociones son cruciales para la construcción de la masculinidad, pero cuando un sujeto masculino expresa una emoción [o no], ya ha ocurrido algo más visceral y más intenso. Para Reeser (2020), cuando nos hemos visto afectados por una fuerza externa, que aún no se ha expresado en palabras, nuestros cuerpos pueden haber tenido ya una reacción física. Así, el afecto del sudor es una intensidad que no es ni totalmente objetiva ni totalmente subjetiva (Waitt y Stanes, 2014).

Ciertamente, no podemos ignorar cómo el género se experimenta a través de las relaciones afectivas y emocionales desencadenadas en "los espacios en los que vivimos y trabajamos, lo que significa también que cuestionemos siempre nuestros investimentos" (Ahmed, 2015, p. 270). Por tanto, al situar este proceso de subjetivización identitaria, como docente-investigador-varón enredado a esta discreta trama, no es para poner en primer plano una imagen fija de la incomodidad, sino situar una "variable que convierte la palabra como tal en una enunciación. La instantaneidad de la consigna, su inmediatez, le da un poder de variación, en relación con los cuerpos a los que se atribuye la transformación" (Deleuze y Guattari, 2004, p. 87). Para Puar (2012):

La identidad es un encuentro, un acontecimiento, un accidente, de hecho. Las identidades son multicausales, multidireccionales, liminales; las huellas no siempre son evidentes. A pesar del problema de cómo surgen las dos carreteras preexistentes, se hace hincapié en el movimiento más que en el atasco, en cómo la detención del movimiento produce la demanda de localización. (p. 59)

Aún así, no debemos olvidar que “la naturalización de los conceptos identitarios crea marcos normativos rígidos e inamovibles que configuran maneras correctas, reconocibles y deseables de vivir, por un lado, y maneras abyectas, que no importan, por otro” (Cano, 2017, p. 48). Lo que no importa suele sucumbir en los silencios. Esos “silenciamientos extremos de individualismo e indiferencia en la gente, rupturas de tejidos comunitarios, organizativos, colectivos y a nivel de lucha política-social son solo algunas de las alteraciones que caracterizan los momentos actuales” (Walsh, 2017, p. 27).

El encuentro con la exhibición puso de manifiesto la importancia del sudor en la relación con el género. El afecto, entonces, no era un elemento adicional a la hora de pensar [e incomodarme] con el guión curatorial, con las obras, con la negación del acceso al depósito, con el caso de violencia experimentado por una estudiante, por las violencias en la universidad, y, y, y. El sudor devino en un recordatorio visceral personal de las ambigüedades de nuestros cuerpos. Un terreno fértil para cuestionar nuestros enredos a las tramas de nuestras vidas y donde se con-figuran nuestras subjetividades. Aquí, “la incomodidad no es simplemente una elección o una decisión –‘me siento incómoda con esto o con aquello’-, sino un efecto [y afectos] de cuerpos que habitan espacios que no adoptan o ‘extienden’ su forma” (Ahmed, 2015, p. 234).

La incomodidad puede alertarnos sobre las apelaciones a una subjetividad localizada, frágil, vital, múltiple e inmanente, con potencial para la diferenciación. Aquí, el género atraviesa elementos fisiológicos, sociales, corporales, discursivos, materiales y espaciales. El sudor es una de las múltiples fuerzas materiales y expresivas que se ensamblan a nuestros cuerpos. Y, aunque “el sudor aumente o disminuya las capacidades del cuerpo para crear, rehacer o deshacer las relaciones que conforman las estructuras sociales y los límites espaciales, también da forma a las prácticas de género de la vida cotidiana” (Waitt y Stanes, 2014, p. 32).

Comparto con Ahmed (2015), que el género no bloquea las nuevas formas de acción del presente, sino que posibilita “un orden mayor de acciones políticas transformadoras” (p. 283), pero también conllevan asociaciones inconscientes con el pasado (Ivinson y Renold, 2013). Por lo mismo, resulta necesario, [re]atender cómo los privilegios, las incomodidades y las afecciones no sólo configuran nuestras identidades [siempre micropolíticas y con transformaciones constantes] e intentar hacer algo desde nuestras posiciones [siempre cambiantes] que nos permitan “ver, pensar y sentir de manera diferente sobre el género, las vidas, los cuerpos y los imaginarios” (Renold, 2018, p. 39).

La visita y el recorrido en la exposición “*La maté porque era mía. El cuerpo como posesión y como afrenta*” concluyó con un conversatorio en medio de la sala. No dejaba de sentirme desorientado. No dejaba de sentirme fuera de lugar, torpe, inquieto y muy sudado. Esta sensación de desorientación “implica una aguda conciencia de la superficie del cuerpo propio, que aparece como superficie” (Ahmed, 2015, p. 228) dentro de una cadena de acciones y [re]acciones. Pero estar desorientado en el espacio también “es experimentar episodios de disociación de la identidad, rupturas y acumulaciones de

identidad” (Anzaldúa, 2015, p. 57). Un movimiento para establecer un espacio desde el que podamos [re]pensar la diferencia como parte de un proyecto común, “un espacio de transición para la desidentificación y un espacio de contención en el que se puedan reconstituir con seguridad nuevas identidades y subjetividades” (Venn, 2014, p. 41).

También debemos ser cautas, sobre todo con “ese modelo de museo, que en el juego de las contrapartes sociales se ha acostumbrado a vender experiencias, perspectivas, afectos y subjetividades” (Kelly, 2020, párr. 15). Por lo mismo, parecen importante enfatizar en una “dimensión ético-política de estos problemas y las preocupaciones encarnadas en las cosas que representamos” (Puig de la Bellacasa, 2017b, p. 31). Una nueva ética para que repensemos el papel del museo y de la mediación. Esto va más allá del ímpetu de involucrar al público y propiciar experiencias cómodas, se trata de “reafirmar la vida como valor innegociable; que se comprometan con una distribución equitativa de las condiciones de posibilidad de [con]vivir” (Kelly, 2020, párr. 19).

La tercera sesión tuvo lugar en el pequeño despacho que nos facilitó el *Área de educación y mediación*. Las estudiantes trajeron imágenes de pinturas que dialogaban con sus intereses y los cuestionamientos que emergían desde la identidad de género. Dispusimos las imágenes sobre la mesa para comenzar a “experimentar el aprender como parte de un proceso de subjetivación. Se trata, pues, de un proceso que, a la vez, nos atrae y nos perturba” (Hernández-Hernández, Sancho y Fendler, 2015, p. 371). Como señala Guattari (1992), “no estamos en presencia de imágenes pasivamente representativas, sino de vectores de subjetivación” (p. 40). Al respecto, coincidimos [con las estudiantes] que las exposiciones y las propuestas curatoriales que se llevarían al aula no sitúan un mundo ideal, sino uno imperfecto en el que resuenan los “gritos de horror, dolor, bravura, rabia e indignación” (Walsh, 2017, p. 29). Es que la indignación, también puede agrietar el muro de la historia (Walsh, 2017). Siguiendo con Ahmed (2015):

Si la indignación es una forma de ‘estar en contra’, entonces se refiere justamente a la imposibilidad de ir más allá de la historia de las heridas hacia una posición pura o inocente. La indignación no necesariamente requiere un investimento en la venganza, que es una forma de reaccionar ante aquello en contra de lo cual estamos. Estar en contra de algo depende de cómo se lea eso en contra de lo cual sospechas (por ejemplo, ya sea que la violencia en contra de las mujeres se lea como dependiente de la psicología masculina o de las estructuras de poder). (p. 265).

En el pequeño despacho de la institución museal de la universidad nos encontramos intentando desenmarañar un nudo estratégico de la relación entre cuerpos, subjetividades, vivencias, representación y conocimiento que no deja de complejizar la narrativa del género y la diferencia. Un movimiento para producir y aprender de la indignación, de las rupturas, los fracasos, los quiebres, las grietas y los rechazos. En los términos de Guattari (1992) “una concepción más transversalista de la subjetividad, que permita responder a la vez de sus colisiones territorializadas idiosincrásicas (Territorios existenciales) y de sus aperturas a sistemas de valor (Universos incorporeales) con



implicaciones sociales y culturales” (p. 14). Con ello, no dejamos de hacer “hincapié en su carácter contingente y humano, demasiado humano” (Cano, 2017, p. 48). Sin embargo, es importante “no dejar fuera el plural contradictorio de lo heterogéneo” (Richard, 2013, p. 143) y “los componentes que agencian la producción de subjetividad [la educación, el ambiente, la religión, el arte...]” (Guattari, 1992, p. 15).

Abruptamente golpearon a la puerta del despacho. Era el encargado de seguridad de la *Pinacoteca* que nos pidió abandonar a la brevedad el edificio. El 2015 *La Casa de Arte* fue declarada bien patrimonial, por tanto, se aplicó el protocolo de resguardo para prevenir y evitar cualquier tipo de intervención o daño material dentro y fuera del edificio. Ese día se había convocado una de las primeras marchas estudiantiles feministas en la universidad. Inmediatamente evacuamos el edificio. En la calle, los cuerpos de las fuerzas especiales de la policía acordonaban el perímetro para impedir el cese de la circulación vehicular. El proceso que estábamos llevando a cabo finalizó abruptamente ahí. En lo sucesivo no volveríamos a encontrarnos, sin embargo, el género seguiría acompañándonos, esta vez, en el embrollo, tensión y progresión del “Tsunami Feminista” (Contreras, 2021).

Para Reeser (2020), “el desconocimiento de lo que puede ser o llegar a ser un cuerpo masculino ofrece una oportunidad para atender la fuerza de los ordenamientos sexistas y de la inmovilidad patriarcal” (p. 106). Por otra parte, para Ahmed (2015), la “vergüenza puede funcionar como un factor disuasivo”, para evitarla, aceptamos “el ‘contrato’ de los lazos sociales, buscando aproximarnos a un ideal social”. Sin embargo, “la vergüenza también puede experimentarse como el costo afectivo de no seguir los guiones de la existencia normativa” (p. 169). Si la “‘norma’ es reguladora y se apoya en un ‘ideal’ que asocia la conducta sexual con otras formas de conducta (Ahmed, 2015, p. 229), la vergüenza, desde la pedagogía de la incomodidad, puede permitirnos situar nuestras [micro]políticas del conocimiento, sobre todo, cuando de diferencias [no tan solo de



ANARCHIVO-24.

la existencia normativa” (p. 169). Si la “‘norma’ es reguladora y se apoya en un ‘ideal’ que asocia la conducta sexual con otras formas de conducta (Ahmed, 2015, p. 229), la vergüenza, desde la pedagogía de la incomodidad, puede permitirnos situar nuestras [micro]políticas del conocimiento, sobre todo, cuando de diferencias [no tan solo de



género] se trata. Movimientos que “nacen de la incompletud del saber, del diálogo fronterizo que se construye en el borde de las relaciones” (Richard, 2013, p. 143). Por tanto, adquirir conocimiento no se restringe a una práctica de ver o reflexionar desde una posición alejada, sino co-crear posiciones (Hickey-Moody y Willcox, 2019), en este sentido, “[re]entender las potencialidades de la mediación, de los museos y de la cultura en la afirmación de la diversidad de las formas de ser y de estar en el mundo” (Kelly, 2020, párr. 19). Aquí, podemos comenzar a prestar más atención a las dinámicas más-que-humanas de las relaciones de fuerza del género y la sexualidad a la hora de situar una comprensión menos antropocéntrica de la violencia sexual (Renold y Ringrose, 2016), uniendo así, “imaginarios de ciencia ficción y metodologías históricas en exposiciones, obras de arte e investigación crítica-creativa más amplia” (Sterling, 2020, p. 2).

Esto no quiere decir des-responsabilizarnos de las violencias, sino [re]considerar nuestro grado de poder dentro de las tramas a las que estamos enredados. Unos complejos ensamblajes de fuerzas humanas, no-humanas y más que humanas que se entrecruzan. De ahí la importancia de no desatender la “potencia de los espacios museales como máquina social, como institución de producción de subjetividad y de producción de verdad” (Preciado, 2019a, p.24). Porque tampoco podemos olvidar que, incluso, un “aula de arte puede ser un espacio en el que se refuerzan los valores discriminatorios de la cultura dominante al privilegiar ciertas obras de arte [y ciertos cuerpos]” (Kraehe, 2010, p. 163). Como apunta Taylor (2019a), “la materia, los cuerpos y el espacio revelan lo intensamente política, disputada y desigual que puede ser un aula del género” (p. 48). Aún así, un aula, como una sala de un museo, devienen en espacios de encuentro que pueden “proporcionar lecciones activas sobre el poder crítico de la asamblea, recurriendo a una multiplicidad de voces para generar nuevas formas de ser y actuar en el mundo para cuestionar y reconfigurar constantemente las herencias que ‘nos’ han dejado” (Sterling, 2020, p. 12).

Tampoco podemos desatender la práctica docente como una oportunidad para hacer frente a escenarios complejos, inciertos y no menos difíciles. Las desigualdades, las exclusiones y las violencias sexuales y de género son cuestiones apremiantes, al igual que el cuestionamiento al lugar que ocupamos los hombres en estas tramas. Aquí, “la incomodidad abre posibilidades, aperturas que pueden ser difíciles y emocionantes” (Ahmed, 2015, p. 237). Desde ahí, comenzar a dialogar desde las incertezas, las tensiones, los quiebres, los silencios. Cuestiones tan significativas como las experiencias exitosas. “Entender esto significa apelar a una docencia, ni culposa ni culpabilizante, sino estimulante” (Neira, 2015, p. 188). Esto nos lleva a entender la didáctica como algo que sucede y es emergente, como una potencia que desafía el privilegio del significado y revela lo que habitualmente no esperamos. Repensar nuestros procesos de subjetivización identitaria [aquí como docente-investigador-varón], para no olvidar que:

[...] el conocimiento no puede separarse del mundo corporal de los sentimientos y las sensaciones; el conocimiento está ligado a lo que nos hace sudar, estremecernos, temblar, todos esos sentimientos que se sienten, de manera

crucial, en la superficie del cuerpo, la superficie de la piel con la que tocamos y nos toca el mundo. (Ahmed, 2015, p. 260).

La pedagogía de la incomodidad puede ser una alternativa que nos permita volver a las relaciones entre las posiciones de significación/identidad y el sentido corporeizado/afectivo (Renold y Ringrose, 2016). Esto implica ir más allá de las construcciones sociales y de las dimensiones simbólicas del cuerpo, para atender las “experiencias atravesadas por los afectos, la corporeidad, la biografía, los saberes previos, que emergen de procesos que están en constante devenir” (Hernández-Hernández, et. al, 2020, p. 21). Desde esta pedagogía podemos concebir la identidad como un continuo de conexión y desconexión con los demás [humanos, no-humanos y más-que-humanos] enredados al mundo sociomaterial. Un proceso que tiene que ver con encarnar y estar con/en el lugar de la investigación. Como investigadores afectivos, la comprensión sólo llega a través del hacer, el ser, el saber, el sentir [y el estar] (Walsh, 2017).

La incomodidad vuelve sobre lo aprendido, lo no aprendido y lo des-aprendido, por lo mismo, deviene en una pedagogía que nos desorienta y nos obliga a salir de las zonas de confort y movilizar “acciones que son posibles dada la manera en que estamos moldeadas por nuestro contacto con otros [humanos, no-humanos y más-que-humanos]” (Ahmed, 2015, p. 264). En esta trama de singularidades y acontecimientos, no deja de ser importante “pensar la diferencia en sí misma, y resistir a lo que se impone como imagen de un pensamiento sin vida” (Omar, 2020, p. 57). No para celebrar la diferencia como tal, sino, para defender la vida y las diferencias. Aquí, el género no es la excusa para sólo señalar las desigualdades estructurales que afectan a las mujeres y a las personas que transgreden las normas heterosexuales. Comparto con Ahmed (2015) que, pensar que el género ya se sobrepasó, no es más que “una visión neoliberal en la que se supone que el género, como otras formas de poder, ya no tiene importancia” (p. 282). Si no dejamos de considerar su intensidad, vitalidad y potencia podemos seguir incomodándonos con nuestro descentramiento. Esto no apela dejar lo humano de lado, sino de movilizar nuestra sensibilidad hacia las complejas relaciones con las cosas, materialidades, espacios, entre otros actantes. Pero, no debemos dejar de atender cómo el género, se hace, des-hace y se re-hace y, aunque, de vez en cuando lo dejemos de lado o lo demos por sentado, éste no deja de afectarnos. No podemos negar su existencia; el género sigue atravesando cuerpos, espacios, cosas, normas, subjetividades, y, y, y

### **Enredado a la trama patrimonio [línea cosas]**

Comenzó la clase de *Arte y Patrimonio*. En la primera sesión de la mañana nos encontramos en la *sala de conferencias*, destinada a clases teóricas, del *Depto. de Artes Visuales*. Coincidentemente, la mayoría del grupo correspondía a las estudiantes del curso de *Didáctica de la especialidad*, aun así, se sumó un grupo que habían suspendido la asignatura en el curso anterior. Inicié la clase con la ronda de presentación. Al ser la sala

demasiado amplia, invité a las estudiantes a acercarse y reunirnos en la primera fila. Al igual que en los demás cursos, les solicité su consentimiento para llevar a cabo registros fotográficos de las sesiones, ofreciéndoles la posibilidad de que también realizaran sus propias imágenes. Atendiendo la autorización de las estudiantes, comencé a hacer entrega del programa de la asignatura. De pronto, una de ellas me preguntó si sería el docente que dirigiría la asignatura durante el semestre. Aproveché su consulta y fui claro en señalar que mi rol seguiría siendo de docente invitado y *Julián* el responsable de la asignatura. Asimismo, les expliqué que él se había ausentado porque estaba fuera de la ciudad moderando un congreso.

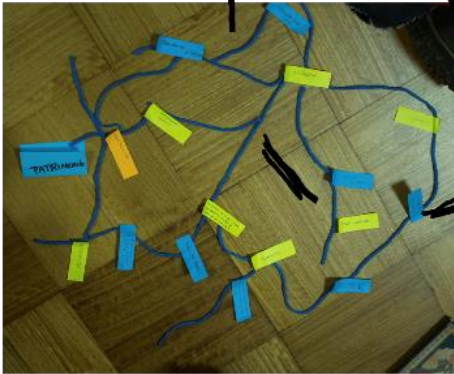
Leímos en conjunto el programa que en la descripción señala:

*Asignatura de carácter teórico-práctico que tiene por finalidad contextualizar, y analizar la vinculación entre Patrimonio, Arte, Museos y Educación; así como es un espacio de reflexión sobre condiciones históricas y teóricas de la puesta en valor de los bienes patrimoniales.*

*Nicole*, una de las estudiantes, consultó espontáneamente si podíamos volver a la *Pinacoteca* y realizar la sesión allí. Considerando que se trataba de una asignatura del grado de *Pedagogía en Artes Visuales* y, apelando al acuerdo de colaboración entre la *Jefatura del grado* y el *Área de educación y mediación* del museo de la universidad, asentí la propuesta y nos dirigimos a la *Pinacoteca*. Entramos por el acceso principal y subimos a la *sala de exposiciones permanentes*. Luego de un breve recorrido por la exposición, las estudiantes se sentaron en el suelo formando un círculo. De mi bolso, cogí lápices, papeles de colores, rotuladores y lana. Tomé unos papeles y escribí en ellos: “*patrimonio*”, “*museo*” y “*arte*”. Ubicando los papeles en el centro, les pregunté cuáles podrían ser las intersecciones mutuas y los vínculos entre estas nociones, atendiendo el espacio en el que nos encontrábamos. Gradualmente, cada una de las estudiantes se orientó al centro rodeando cada uno de los conceptos con sus propias ideas y nociones. Estábamos exponiendo nuestras imaginaciones, los territorios y las fronteras, nuestras posiciones de sujeto, de afuera y dentro del espacio museal situando, por una parte, los términos patrimoniales de la colección, y por otra, la representación de la exposición (Preciado, 2019a).

Si bien el ejercicio asociativo devino en una lluvia de ideas, invité a las estudiantes a distribuirse en tres grupos y que cada cual recogiera uno de los conceptos con las nociones que, literalmente, les estaban orbitando. Con los grupos constituidos, repartí materiales y les invité a explorar la posibilidad de un mapeo colectivo como práctica de acción y reflexión en la cual, la lana y los soportes gráficos, podrían facilitarnos la generación de conexiones y asociaciones a la hora de problematizar los conceptos y el espacio museal en el que estábamos. En los términos de Risler y Ares (2013):

[...] impulsar espacios de socialización y el debate, que son también disparadores y desafíos en constante movimiento, cambio y apropiación. Así buscamos abrir



ANARCHIVO-25.

un espacio de discusión y creación que no se cierre sobre sí mismo, sino que se posicione como un punto de partida disponible para ser retomado. (p.7)

El mapeo fue abriendo un proceso de conceptualización asociativa para [re]situar la musealización y la patrimonialización como prácticas con una importancia ontológica, epistemológica y política. Comenzamos a habitar la *Pinacoteca* [re]colocando nuestras ideas, no para demarcar un espacio, sino intentar comprenderlo como un territorio en expansión y conflicto (Rodrigo, 2007). Es que el habitar no deja de estar en relación con el construir, no simplemente como una relación instrumental de medio a fin, sino como una relación existencial.

Estar ahí, en la *Pinacoteca*, uno de los espacios considerado referente indiscutibles del patrimonio que, en cuanto museo, sigue “participando en la empresa de construir y representar las relaciones entre nosotros en relación con los demás” (Witcomb, 2018, p.130), era una oportunidad para comprender [habitando], la complejidad del patrimonio desde nuestros entendimientos, concepciones y experiencias. Aquí, siguiendo los términos de Stengers (2008), “aprender significa conectarse con tales acontecimientos. Aprendemos cuando efectivamente nos conectamos y somos puestos a prueba por la conexión. ¿Qué nos exige esta conexión?” (Stengers, 2008, p.45). Nos exigía ir más allá de la definición y la representación para [re]preguntarnos ¿qué es el patrimonio?<sup>218</sup> Un ejercicio de pensamiento para desafiar las categorías asumidas e, intentar así, abrir nuevas lecturas y explorar juntas nuevos caminos y nuevas direcciones.

García-Canclini (1999), ya nos urgía de la necesidad de reconceptualizar el patrimonio, a saber, “deshacer la red de conceptos [...] con que se acostumbra asociarlo - identidad, tradición, historia, monumentos”, pues estas ideas no hacen más que delimitar “un perfil, un territorio en el cual ‘tiene sentido’ su uso” (p.16). Ciertamente, los conceptos que estábamos situando en los mapeos eran ideas y prácticas que seguían teniendo un papel relevante a la hora de enmarcar las formas en las que entendemos el patrimonio. No tan sólo en el debate académico, sino en las políticas públicas [y también educativas]<sup>219</sup>,

---

<sup>218</sup>En lengua inglesa suele emplearse la palabra *patrimony*, del lat. *patrimonium* un sustantivo que originalmente indicaba las herencias o bienes que se transmitían de padres a hijos (Giombine, 2020). Sin embargo, el término *heritage* es el más consolidado por remitir a una herencia común vinculada a la cultura, la identidad y las tradiciones que se reciben de los ancestros. Aun así, como señala Aguirre (2012), esta idea de herencia presupone “algo que se nos ad-hiere, como señala la etimología latina. Algo que coloca al receptor ante el ineludible compromiso de aceptarla, dejando poco margen para establecer con tal legado otro tipo de agencia distinta a aquella tendente a recibirlo, conservarlo y transmitirlo a quienes le sucederán” (p.198). Hay que tener en cuenta que la herencia patrimonial no alude a cualquier legado, sino al propiciado por los ordenamientos de los discursos autorizados (Smith, 2008). Por otro lado, el concepto *monument*, vocablo derivado del lat. *monumentum*, mantiene el sentido de hito recordado. En estos conceptos converge una idea de tiempo, pasado, presente y futuro, respecto a la memoria y lo que heredamos. Aquí, más que nunca, resuena el cuestionamiento respecto a “¿qué podemos conservar del pasado?, y ¿qué deberíamos hacer en el futuro?” (Waterton y Watson, 2018, p.2).

<sup>219</sup>La Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural (UNESCO, 1972) dedicó un capítulo especial a la educación [Cap. VI, Art. 27 y 28], proponiendo el desarrollo de programas educativos que introdujeran aspectos relacionados con la promoción de aprendizajes actitudinales como el respeto y el aprecio hacia los bienes culturales. lineamientos que fueron acogidos por la institucionalidad chilena al ratificar los acuerdos de la Convención en 1980. En Chile, la institucionalidad ligada al patrimonio tiene su

y en la forma en que se ha ido conceptualizando como objeto de investigación y representación. Sin embargo, como plantean Criado-Boado y Barreiro (2013), es apremiante que todas las disciplinas del conocimiento:

Arqueología, antropología, etnografía, etnología, historia, historia del arte, arquitectura, estudios culturales, semiótica, historia de la ciencia, restauración... todas estas prácticas tienen que reformularse para abordar el patrimonio como objeto de trabajo y para adaptarse a las necesidades teórico-prácticas que éste plantea. La noción de patrimonio es central a todas ellas, aún cuando su vertiente más académica (en cierto modo, la más distante de la realidad del patrimonio) no lo tenga en cuenta, o incluso, rechace explícitamente esta idea. (p. 5)

El esfuerzo práctico por ir más allá, no es ajeno a la pedagogía, más aún, cuando parece necesario adoptar “nuevos posicionamientos sobre nuevos objetos de estudio” que enriquezcan nuestro conocimiento del patrimonio, proporcionando así, “nuevas oportunidades a quienes nos dedicamos a la educación” (Aguirre, 2012, p. 197). Pero los

---

primer precedente con la creación del *Consejo de Monumentos Nacionales* (1925), la *Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos* [DIBAM] (1929-2018) [actual *Servicio Nacional del Patrimonio Cultural*] y el *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes* (2003-2018) [actual *Subsecretaría de las Culturas y las Artes*]. Todo un andamiaje institucional que ha propiciado la creación de proyectos y unidades educativas que contribuyan constantemente a la difusión y valoración del patrimonio cultural y a la vinculación con las comunidades a nivel local, regional y nacional. Con la Ley N° 21.045 que crea *Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio* [MINCAP] se establecen, entre sus funciones y atribuciones: “Contribuir al reconocimiento y salvaguardia del patrimonio cultural, promoviendo su conocimiento y acceso, y fomentando la participación de las personas y comunidades en los procesos de memoria colectiva y definición patrimonial”, asimismo, establecer una vinculación permanente con el sistema educativo formal en todos sus niveles, coordinándose para ello con el *Ministerio de Educación* [MINEDUC], con el fin de dar expresión a los componentes culturales, artísticos y patrimoniales en los planes y programas de estudio y en la labor pedagógica y formativa de los docentes y establecimientos educacionales. Respecto a las relaciones entre educación y patrimonio, la *Política Nacional de Cultura* (2017-2022) observaba “una escasa y/o deficitaria formación en temáticas patrimoniales dirigidos a equipos directivos y docentes de instituciones escolares. En tanto, en los espacios de formación no formal tales como los museos, se percibe la necesidad de insistir en fortalecer y posicionar las Unidades de Educación y de programas educativos” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2017, p.109). Así, en 2021 se publicaron los resultados del primer *Diagnóstico sobre Educación Patrimonial*, un catastro localizado sobre prácticas educativas [formales y no formales] en patrimonio cultural desarrolladas en Chile con el propósito de inventariar y analizar las tipologías de programas educativos que incorporan el patrimonio, examinando sus repertorios y contextos de implementación. Esta evaluación cualitativa [descriptiva y de contenido] consideró tipologías como: patrimonio abordado, audiencia y participación. De este modo, y poniendo en suspenso la idea de educación patrimonial, se exploraron y revisaron diversas experiencias que vinculan lo educativo con lo patrimonial en contextos de enseñanza y aprendizaje heterogéneos. De los resultados del catastro se destaca la ausencia de un tipo de actor principal encargado de liderar las iniciativas de educación patrimonial en el país. No obstante, se observa “un panorama bastante balanceado en cuanto a los actores implementadores: museos, bibliotecas, archivos, establecimientos escolares, universidades, fundaciones, municipalidades, entre otros, quienes se encuentran diseñando y ejecutando prácticas que buscan formar en patrimonio” (p.160). Siendo los ámbitos más abordados: la identidad, el patrimonio histórico, el patrimonio material y arquitectónico, constatando también, algunas aperturas al patrimonio local y a manifestaciones que son parte de festividades y celebraciones. Aun así, según el diagnóstico, la educación patrimonial en Chile no es sólo monumental o historicista, sino que también aborda nociones del patrimonio vinculadas a lo inmaterial y al territorio. De lo anterior, se plantea la necesidad de abordar el patrimonio arqueológico y paleontológico, promover iniciativas que atiendan la interculturalidad y el género y, repensar los espacios de difusión patrimonial para ampliar los alcances educativos más allá de la divulgación informativa.

esfuerzos de reformulación, incluso, de replanteamiento, implican no dejar de atender “las consecuencias políticas que tiene investigar o educar en patrimonio” (Aguirre, 2012, p. 197) aunque éstas se nos presenten como prácticas [políticamente] neutras. Sin desatender la incertidumbre de nuestra propia comprensión a la hora de preguntarnos cómo debe definirse y abordarse el patrimonio, y con qué tradiciones de pensamiento e investigación podemos ampliar [o perturbar] nuestro entendimiento, resulta importante atender que estos debates no se dan por concluidos. Ya no son discusiones centradas en la crítica institucional sobre su funcionamiento y narrativa universal y, aunque estas lógicas vuelven a [re]examinarse, ahora comienzan a cuestionarse los abordajes que han privilegiado los resultados métricos y las representaciones fijas y homogeneizantes que restringen la paridad de participación entre investigadores y una pluralidad de otros actores. Una consideración que interroga “el modo en que el patrimonio cultural ha ido deviniendo en una ‘máquina’ de producción de identidades dominantes e individualizadas en sintonía con formas neoliberales y postpolíticas” (Alonso-González, 2015, p. 397)

Entre las reflexiones que emergían de los mapeos (Risler y Ares, 2013), tampoco eran ineludibles las referencias a objetos y lugares, y la importancia de su respectiva clasificación, conservación y protección<sup>220</sup>. Volvíamos a aquellas formas constantemente reproducidas: la importancia de la cultura material e inmaterial. Seguimos dando por sentado que “el patrimonio en tanto que experiencia o vivencia del pasado, siempre es inmaterial; mientras que los objetos o prácticas que median esa experiencia siempre son lugares materiales” (Gómez-Villar, 2017, p. 36). Ambas formas de comprender el patrimonio, continúan estando muy arraigadas a las imágenes que dicotomizan los objetos y lugares tangibles, frente a las creencias, fiestas, tradiciones y oficios considerados inmateriales e intangibles. Esta bifurcación del patrimonio encuentra su imagen de univocidad en el registro que apela a bienes culturales diversos y relevantes que permiten la continuidad identitaria de una nación o comunidad (Ibarra, Bonomo y Ramírez, 2014). Estos entendimientos dan cuenta de una naturaleza monolítica y fija que sigue reproduciéndose, particularmente, cuando volvemos a situar aquellos lugares, paisajes, monumentos, complejos arquitectónicos, museos, etc. definidos como imperativos de preservación, valoración y educación asentados en los discursos autorizados<sup>221</sup> (Smith,

---

<sup>220</sup> Una preocupación que emergió de las nuevas ideas y corrientes de pensamiento del *Renacimiento* en el siglo XV en Europa y tomaron impulso con la *Ilustración*. Este interés por el patrimonio en las sociedades occidentales fue allanando el camino a la formalización de estrategias de gestión que, surgiendo paralelamente al auge de los nacionalismos, se instauró en los relatos modernistas que aspiraban a apuntalar el futuro de una nación recurriendo a un pasado glorificado que debía ser protegido. De este modo, se fue promoviendo la redacción y aplicación de un conjunto de políticas, tratados, recomendaciones, cartas, legislaciones y convenciones, nacionales e internacionales, sobre el patrimonio desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX (Waterton y Watson, 2018). Con ello, la consolidación y reafirmación de los discursos autorizados del patrimonio, concretamente, aquellos que tienden a “dominar los debates occidentales nacionales e internacionales sobre la naturaleza, el valor y el significado del patrimonio” (Smith, 2008, p. 162).

<sup>221</sup> En 1972, la *Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura* [UNESCO], en la décimo séptima Conferencia General celebrada en París, aprobó los artículos que constituyen la Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. En dicho estatuto, el patrimonio considera: “[...] *los monumentos*: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos

2008) que insisten en privilegiar la dimensión material del patrimonio<sup>222</sup> (Gómez-Villar, 2017).

Sin duda, nos acomodamos a la idea de que “los objetos constituyen lugares físicos y las prácticas constituyen lugares en el tiempo: los objetos ‘están ahí’ y las prácticas ‘se arman y desarman’” (Gómez-Villar, 2017, p. 36). De hecho, mientras compartía y me conectaba a los mapeos de cada grupo, fue recurrente oír las asociaciones como: proteger, conservar y resguardar los objetos que nos pertenecen, que nos son propios, que nos identifican, que, de algún modo, simbolizan nuestras identidades. Ideas y representaciones del patrimonio material que refuerzan corporalmente nuestros sentidos de pertenencia. Concepciones del patrimonio que han sido germinales desde los discursos que buscaban exaltar la identidad de los Estados-nación de la modernidad. Ideas que no sólo enfatizan en las afiliaciones nacionales, sino también con la expresión y la elaboración de una serie de otras experiencias educativas, sociales y políticas. Unos entendimientos del patrimonio que se consolidarían hacia la década del ’60 llegando a su pleno auge hacia los ’80. Desde aquí, el patrimonio ha seguido considerándose un elemento de significación identitaria, valorado por los términos de uso, “hasta la puesta en valor de elementos culturales para el desarrollo social y comunitario” (van Geert y Roigé, 2016, p. 9). Esta consolidación del patrimonio como parte de un proceso sociocultural de atribución de valores [también económicos], funciones y significados, enfatiza que lo patrimonial no es algo dado. Así, se ha enfatizado en que los procesos de patrimonialización responden a la lógica de las construcciones sociales (Prats, 2005). Permitiendo así, atender el patrimonio como resultado de un complejo y polémico juego de construcción de significados y sentidos. Desde estas explicaciones, los repertorios patrimoniales siguen siendo contextualizados, recreados e interpretados dinámicamente (Marsal, 2012), siendo recurrentes, las lecturas que vuelven sobre los procesos de patrimonialización desde los significados y [re]significados, socialmente, negociados (Criado-Boado y Barreiro, 2013).

---

o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia; *los conjuntos*: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia; *los lugares*: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico (UNESCO, 1972, p.2).

<sup>222</sup> Comparto con Gómez-Villar (2017) que “el dualismo ‘patrimonio material y patrimonio inmaterial’ del discurso internacional [y autorizado] sobre patrimonio ha creado una confusión que impide a veces comprender qué es el patrimonio, qué hace y cómo trabaja” (p.36). Sin pretender obviar y desmerecer los procesos adscritos como inmateriales, resulta apremiante considerar cómo se configura, desarrolla y experimenta sociomaterialmente el patrimonio. Una posibilidad para ir más allá de la distinción material/inmaterial a la hora de indagar las dimensiones afectivas del patrimonio (Waterton, 2014) y los ensamblajes co-constitutivos enmarañados a agencia humanas, no-humanas y más-que-humanas (Sterling, 2020; Harrison, 2022).



Los mapeos son una estrategia que cobra sentido desde “el impulso a la creación e imaginación, la problematización de nudos clave” (Risler y Ares, 2013, p. 7). De hecho, muchas experiencias de educación patrimonial destacan la importancia de poner en relación nuestra mirada y nuestros conocimientos previos para que muden su significado. En base a esta idea, hay un llamamiento orientado a la reconceptualización del patrimonio, sin embargo, esta prerrogativa asume el carácter representativo de los objetos considerados patrimoniales desde una lectura que prioriza lo simbólico-social (Fontal, 2013).

En medio de la *sala de exposiciones permanentes* las discusiones de las estudiantes no dejaban de verse afectadas por las obras que nos rodeaban y el espacio institucional en el que nos encontrábamos. No deja de ser relevante cómo nuestras estrategias interpretativas se reconocen en las cosas que forman parte de un mundo material colmado de significados, funciones y valores. El curso, como una colectividad que habitaba un territorio concreto [la *Pinacoteca*], no dejó de apelar a una situacionalidad dominada por nuestra mirada de visitantes (Dudley, 2013). Para Rodrigo (2007), “actuando como panópticos culturales, los museos han dispuesto formas directas de gobernar nuestras subjetividades, nuestra memoria más inmediata y nuestro futuro cultural” (p. 2). En este sentido, la objetualización del patrimonio, en especial la influencia de la valoración discursiva institucional respecto a objetos definidos como estéticos y su variante: la obra de arte, continúan siendo determinadas por categorizaciones taxonómicas occidentales alineadas a los discursos autorizados del patrimonio que, también incluyen, a los postulados museográficos (Dudley, 2013). De este modo, las instituciones museales han devenido en espacios privilegiados para la reproducción y negociación de la materialidad, marginado a la vez, el rol activo de las cosas, inclusive, dentro de la misma dinámica patrimonial.

Al término de la sesión e invité a las estudiantes a que pensarán en el patrimonio, pero habitando otros espacios, otros territorios, inclusive, otras imaginaciones. En la propuesta, aludí al “proceso de habitar como algo nunca completo, nunca definitivo” (Ingold, 2012, p. 14). Esto da cuenta de un campo de relaciones donde los habitantes nos involucramos y participamos, de este modo, una idea que se contrapone a la ocupación de un lugar vacío e inanimado (Ingold, 2012). En este sentido, la idea de habitar, eventualmente, podría permitirnos tensionar la lógica del visitante de museo, según la cual nos enfrentamos a todo un dominio de cosas que, desconocidas [o no], tenemos la libertad

de determinar cuáles mirar en detalle y cuáles dejar pasar sin ni siquiera echarles un vistazo (Dudley, 2013). El habitar, con su énfasis en el estar ahí, puede ser una apertura para



ANARCHIVO-26.

perturbar nuestra relación con el patrimonio, por qué no, una forma de producción de conocimientos abierta, explorativa y encarnada donde, una amplia gama de registros sensoriales y afectivos, pueden permitirnos experimentar las posibilidades relacionales de [y con] las cosas.

En la segunda sesión nos volvimos a encontrar en la *sala de conferencias* del *Depto. de Artes Visuales*. Ordenadamente, las estudiantes se fueron sentando en la segunda y tercera filas. Mientras me ubicaba delante del todo, *Julián* inició la sesión saludando al curso y excusando su ausencia a la clase anterior, así, invitó a las estudiantes a comentar y hacer un balance de la sesión pasada. *Nicole* comentó que la clase había tenido lugar en una de las salas de la *Pinacoteca* y que se había llevado a cabo un trabajo colectivo para compartir ideas alrededor a tres conceptos: arte, museos y patrimonio.

*Francisca* se sumó al recuento y explicó que, en la actividad, habían podido hacer asociaciones sobre la relevancia del museo a la hora de valorar las obras de arte como elementos de significación patrimonial, señalando con ello, la importancia de los museos y cómo estos influyen en nuestro involucramiento como visitantes.

El énfasis de los comentarios de las estudiantes apuntaba al museo como un lugar de referencia para las personas, a la vez, un espacio [no menos problemático ni neutral] que contribuye a la promoción de formas de conocer, dar sentido y valorar el patrimonio. *Julián*, atendiendo las acotaciones de las estudiantes, nos planteó la posibilidad de seguir cuestionando la idea de valoración, sobre todo, en la vinculación que hacemos entre patrimonio y museos. A partir de ahí, dio comienzo a una exposición compartiendo una presentación sobre la institución museo, partiendo de la interrogante: *¿por qué siguen creándose museos?* Las imágenes aludían a museos de todo tipo y tamaño. Museos que, a falta de recursos económicos y visitantes, siguen existiendo. Museo que se centran en el público visitante, otros que han adoptado un modelo de gestión empresarial. Museo que exponen cosas [y tratan también de muchas cosas] y se centran en sus colecciones materiales. Museos de historia natural... de arte... etnográficos... Más y más museos.

Para dar continuidad al cuestionamiento del museo, *Julián* nos compartió el caso del *Museo Ruka Kimvn Taiñ Volil*<sup>223</sup>. Una trayectoria museal que expone la



ANARCHIVO-27.

<sup>223</sup> El *Museo Ruka Kimvn Taiñ Volil -Juan Cayupi Huechicura [Museo Mapuche de Cañete]* es una entidad dependiente de la *Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos [DIBAM]* ubicado en el Municipio de Cañete, Provincia de Arauco, en la Región del Biobío, territorio mapuche independiente hasta que el Estado-nación Chile emprendió sus campañas de ocupación militar en la década de 1860, un proceso eufemísticamente conocido como la *Pacificación de la Araucanía* (Sosa, 2015). En la ciudad de Cañete hay elementos materiales inscritos como parte de un repertorio patrimonial. Por ejemplo, en la *Plaza Caupolicán*, hay una placa que conmemora la muerte del conquistador español Pedro de Valdivia a manos de guerreros mapuches en 1553, asimismo, en la misma céntrica plaza, hay un conjunto de cuatro *Chemamiüll* [véase: *Enredado a la trama Arte Latinoamericano y Línea Espacial*]. Por toda la ciudad de Cañete hay distintas consignas que, pintadas en aceras y muros, denuncian el conflicto territorial con el Estado y las empresas madereras, y la situación de activistas políticos mapuches encarcelados en ésta y otras ciudades de la región acusados de terrorismo. El museo, ubicado a las afueras de la ciudad, fue creado por Ley de la República en 1968 una iniciativa del gobierno demócratacristiano que, presidido por *Frei Montalva* (1964 - 1970), promovió una revitalización cultural mapuche como una compensación a la exclusión política (Crow, 2011). Así, en 1977 se inauguró el *Museo Folclórico Araucano Juan Antonio Ríos*, como se llamó oficialmente en sus primeros años, siendo “clasificado como museo arqueológico y etnográfico” además de llevar a cabo una labor inscrita en “la conservación, exposición, investigación y difusión de la cultura mapuche” (Crisosto, Alvarez y Garetto, 1979, p.22-23), pese a que el proyecto germinal buscaba honrar la memoria del fallecido expresidente *Juan Antonio Ríos*. El edificio del museo fue creado tomando como referente la *ruka*, una forma tradicional de vivienda mapuche. Desde 1977 la colección se organizaba en cuatro temas distribuidos, cada uno, en una sala específica. De este modo, la *Sala 1: Antecedentes descriptivos de la etnia mapuche*; *Sala 2: Actividades económicas*; *Sala 3: Costumbre mortuorias* y la *Sala 4: Artes y artesanía* (Menaes, 2020). El año 2002,

complejidad y ambigüedad de las relaciones indígenas con el Estado y su institucionalidad cultural desde mediados a finales del siglo XX. Un museo que se fundó a partir del deseo de un congresista que buscaba rendir homenaje a un ex presidente que, aún siendo de Cañete, no tenía ningún vínculo con las comunidades mapuche. *Julián*, en la presentación del caso, destacó el trabajo de la Directora del Museo, la profesora y curadora mapuche Juanita Paillalef quien, entre el 2001 y 2010, fue la promotora de un trabajo de vinculación entre el museo y la comunidad. Además de proyectar un trabajo pedagógico y participativo, la Directora propició la realización de distintas jornadas y seminarios que convocaron a representantes de las comunidades mapuche de la región y otros actores vinculados a la investigación museográfica y patrimonial para [re]plantear el guión curatorial, instalando allí, discusiones relativas a las representaciones alterizantes de una “institución que no tenía un afuera” (Preciado, 2019a, p. 21).

Resulta relevante el hecho de que se eligiera un museo dedicado a la cultura mapuche, en lugar de propiciar la construcción de algún monumento que conmemorara la vida de un exjefe de Estado chileno. En una época donde las narrativas nacionales dominantes, vinculadas principalmente a las artes, además de excluir el patrimonio indígena en Chile, también renegaban de él (Crow, 2011). Así, desde su creación, el museo ha sido foco de críticas por parte de la comunidad mapuche. Sin embargo, a partir de los lineamientos curatoriales llevados a cabo por Juanita Paillalef el afuera-local (Preciado, 2019a), no sólo ha cambiado su percepción del museo, sino que han sido parte fundamental del proceso de reconceptualización de una institucionalidad colonial de opresión epistémica y estética. De este modo, se ha ido consolidando un trabajo progresivo que ha instalado una epistemología-otra, a la vez, la apertura de un espacio de resistencia y disidencia para pensar y aprender de la cultura mapuche y su historia: pasada, presente y futura (Grez, 2012).

El relato de Leonel Lienlaf, poeta mapuche que lideró el desarrollo del guión curatorial del *Museo Mapuche de Cañete* desde el 2002, expone la forma en cómo se orientó el proceso de [re]planteamiento, movilizándolo una concepción del patrimonio alternativa a los discursos autorizados del patrimonio (Smith, 2008). Lienlaf (2010) señala:

¿Por qué tenemos que tener un museo cuando somos una cultura viva?, me dijo un *peñi* [amigo] en uno de los tantos viajes a la ciudad de Cañete para revisar y tratar de armar un guión para la nueva exhibición del Museo Mapuche. Aunque parezca trivial la pregunta, cobra sentido cuando nos enfrentamos a lo que vamos

---

*Juanita Paillalef*, en colaboración con la *Corporación de Amigos del Museo* y la DIBAM, pusieron en marcha una planificación estratégica cuyo resultado fue la redefinición de la misión del museo. A su vez, gracias a diferentes fondos públicos se logró generar un sistema de administración de colecciones y la ampliación del edificio (Valdés, 2010). A partir del año 2003 comenzó la recopilación de información para la renovación museográfica a través de distintas instancias participativas, como el *Taller de filosofía y cultura mapuche* (2002) y dos jornadas de reflexión que posibilitaron el cambio de nombre del Museo, lo cual se materializó en 2009 a través de un *nguillatun* [celebración mapuche]. En dicho encuentro, la *machigen* [persona de saber elegida para guiar rogativas, ceremonias] definió el nombre definitivo del museo: *Ruka Kimvn Taiñ Volil* [La casa que tiene la sabiduría de nuestras raíces] y el nombre de *Juan Cayupi Huechicura* se escogió como homenaje a un importante *lonko* [líder mapuche] de la zona (Canals, 2016).

a entender por museo; si la visión clásica de un espacio que alberga colecciones de una historia o le daremos nuevo sentido. Entonces no se me ocurrió otra cosa que echar mano al legendario acto de incorporación del caballo al mundo mapuche y le devolví la pregunta al *peñi*: ¿por qué no adoptamos el museo y le sacamos la pesada carga que conlleva el concepto Museo, como hicimos con el caballo? Saquémosle la montura y montémoslo “á pelo”. (p. 9)

El relato ofrecido por Linelaf expone un movimiento que busca superar las concepciones tradicionales del patrimonio asociado a los procesos por los cuales se atribuye, formalmente, valores y significados desde los estatutos normativos de reconocimiento. Esto llama la atención respecto a los efectos del conocimiento y la valoración que hacemos del patrimonio de acuerdo a las formas promovidas por los discursos autorizados que también influyen en los modelos de gestión de museos y sitios patrimoniales como unas máquinas que producen etnicidades específicas y relaciones de poder que fabrican alteridad de ciertos grupos (Alonso-González, 2015).

En su presentación del *Museo Mapuche de Cañete*, Julián comentó los antecedentes de la exposición permanente del museo desde finales de los '70. Un “espacio supuestamente público y democrático era en realidad un dominio burgués, masculino y colonial” (Preciado, 2019a, p. 21). Además de una colección que exhibía una diversidad de elementos materiales como referentes tradicionales que se describían en tiempo pasado y obsoleto. De este modo, se exponía al público una taxonomía de objetos descontextualizados que debían ser valorados por pertenecer a una cultura casi extinta.

En la presentación del primer *Boletín* del *Museo Mapuche de Cañete* el conservador a cargo señalaba:

La exhibición permanente del Museo, muestra los siguientes aspectos: “Cronistas de ayer y las ciencias del hombre reviven la cultura mapuche”, “Antecedentes descriptivos de la Etnia Mapuche”, “Teoría del poblamiento americano”, “Culturas Prehistóricas de Chile y Origen del Pueblo Mapuche”, “Ambiente Natural”, “Datos antropofísicos”, “Dispersión geográfica y demográfica”, “Organización social”, “Artes Musicales”, “Transportes”, “Actividades económicas de la etnia mapuche”, “Tinturas naturales obtenidas de plantas autóctonas”, “Vestimenta masculina y femenina mapuche”, “Diseños textiles”, “Agricultura y alimentación”, “Cerámica”, “Cestería”, “Costumbres mortuorias”, esta unidad muestra la reconstitución de un cementerio mapuche que consta de tres sepulturas en dimensiones normales. “Artes mapuches”, “Unidad lítica”, “Unidad de platería”, “Unidad relativa a vivienda y elementos de fabricación en maderas”, “Unidad de juegos”, “Historia: regional de los siglos XV-XVIII”. (Zumaeta, 1986, p. 8)

Julián invitó a las estudiantes a pensar en la idea de valoración, particularmente, ¿qué entendemos por valoración? Una de las estudiantes señaló que la valoración tenía que ver con el valor artístico de las cosas. De pronto, otras compañeras se sumaron a los ecos de su comentario y comenzaron a plantear la importancia del valor histórico..., el valor social..., el valor cultural..., el valor de las tradiciones..., el valor arqueológico...,

valor educativo..., valor artístico..., valor estético... Sentado en primera fila, no dejaba de atender los comentarios alusivos al valor, sobre todo, asociando el valor a los remanentes de la tasación económica que envuelve a la noción de bienes culturales.

Desde finales de los '70 hasta finales de los '90, la clasificación y categorización de los objetos ofrecida al público visitante en el *Museo Mapuche de Cañete*, se correspondía con una función de carácter “antropológico destinado a la conservación, exhibición, difusión e investigación” (Zumaeta, 1986, p.8). Una categorización taxonómica como parte, casi anecdótica, del repertorio patrimonial “folclorizado” (Almendra, 2017, p. 213), a la vez, expresiones materiales embestidas de valor por ser vestigios de un pasado que debía ser conservado. En este sentido, la clasificación de la exhibición permanente respondía a una propuesta antropológica racial que no instalaba ningún cuestionamiento al colonialismo, la marginación y la exclusión histórica, más bien, ofrecía una visión fragmentada y exotizada del pueblo mapuche desde un enfoque evolucionista y etnocentrista que reforzaba la imagen de una colectividad primitiva (Canals, 2016). Las cosas, y sus respectivas historias y trayectorias, sufrieron la acción de la inferiorización del proyecto nacional/moderno/colonial, al ser descontextualizadas, silenciadas y relegadas al plano de las artesanías “como folclor y como una pieza bonita de museo”<sup>224</sup> (Almendra, 2017, p. 213).

Puede que la valoración del patrimonio sea algo que no nos hemos cuestionado lo suficiente. Pero esto sería simplificar una cuestión que, en sí misma, es bastante compleja. De hecho, los discursos autorizados del patrimonio se han caracterizado por aludir a los valores artísticos, estéticos, históricos, sociales, culturales, científicos, arqueológicos, etc. Sin negar con ello, la orientación de estos discursos hacia los derechos de los pueblos originarios desde el reconocimiento del valor de la diversidad cultural, cuestión que sigue siendo parte del debate en el interior de la museología contemporánea respecto al papel social de los museos (Canals, 2016).

Villaseñor (2011) analiza el alcance de la noción valor a partir de los tres sentidos otorgados al valor intrínseco:

El primero se refiere a la idea de tener un fin en sí mismo, es decir, un valor instrumental; el segundo, a tener valor por sus propiedades intrínsecas, es decir, por todas aquellas características inherentes y que le son propias; y, por último, a su cualidad como valor objetivo. (p. 7)

Desde esta relación, señala que el valor intrínseco del patrimonio estaría dado por lo que reviste y simboliza. En este sentido conservamos el patrimonio por los beneficios que obtenemos de él. Como señala García-Canclini (1999), “pensar en la acción privada

---

<sup>224</sup> Estas concepciones se enmarcaban dentro de un modelo de pensamiento que daba por sentada la existencia de verdades y valores absolutos, trascendentales, objetivos y universales, nociones que se generalizaron en el pensamiento ilustrado del siglo XVIII y continuaron hasta el positivismo y el modernismo cultural. Como señala Albán (2013), “un sistema de interpretar, re-presentar, comprender, imaginar, simbolizar y problematizar el mundo nos devuelve de nuevo al proyecto moderno/colonial en el cual se establecieron categorías de lo que podía o no ser considerado como arte” (p. 446).

no siempre puede ser reducida a una simple agresión al patrimonio, puesto que algunos grupos aprecian el valor simbólico que incrementa el valor económico” (p. 20). Villaseñor (2011), sostiene que la idea de un valor intrínseco, en cuanto valor objetivo, debe descartarse en la medida que “distintos grupos de interés conceptúan el patrimonio de diversas formas y le otorgan distintos valores, y éstos son subjetivos” (p. 7). La tensión que supone la denotación de valor ya puede rastrearse en la discusión instalada por Alois Riegl (1903/2017) respecto a la tensión entre el valor artístico y el valor histórico de los monumentos:

¿Es este valor artístico un valor objetivamente dado en el pasado como el valor histórico, de tal modo que constituye una parte esencial del concepto de monumento, independiente de lo histórico? ¿O se trata de un valor subjetivo, inventado por el sujeto moderno que lo contempla, que lo crea y lo cambia a su placer, con lo cual no tendría cabida en el concepto de monumento como obra de valor conmemorativo? (p. 26)

Los cuestionamientos de Riegl al valor del monumento podemos llevarlos al museo, incluso, haciendo el mismo ejercicio especulativo de [re]pensar el valor que otorgamos en la contemporaneidad al patrimonio. Más aún, cuando los discursos autorizados del patrimonio insisten en la relevancia del valor universal excepcional<sup>225</sup> (UNESCO, 1972). Al respecto, Prats (2005), destaca la importancia de “remarcar la diferencia entre poner en valor (o valorar simplemente) determinados elementos patrimoniales, y activarlos o actuar sobre ellos de alguna forma” (p. 19). Su análisis constructorista, afirma que la puesta en valor se lleva a cabo a través de un proceso de negociación que atiende el valor jerarquizado de determinados elementos patrimoniales, “fruto normalmente de procesos identitarios no necesariamente espontáneos, o no completamente espontáneos, pero que pueden comportar un alto grado de espontaneidad y consenso previo” (Prats, 2005, p. 20). De este modo, la perspectiva de la construcción social del patrimonio, reconoce que los valores que revisten de significado a algunas cosas y las hacen diferentes de otras es lo que las convierte en bienes patrimoniales (Villaseñor, 2011). Unos bienes que, desde los términos de García-Canclini (1999), no son estables, ni neutros, ni con sentidos fijos, sino que se acumulan, se renuevan, produciendo así, “rendimientos que los diversos sectores se apropian en forma desigual” (p. 18).

Podemos situar las consecuencias materiales de estas valoraciones, ya no por su existencia, sino como un elemento que comienza a ser instrumentalizado por su contribución al desarrollo económico, principalmente, “como una nueva forma de

---

<sup>225</sup> En la *Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural* de 1972, “no menciona ninguna vez la palabra ‘experiencia’ ni la palabra ‘pasado’; en cambio la palabra ‘excepcional’ esta repetida 16 veces” (Gómez-Villar, 2017, p. 41). Este énfasis en la excepcionalidad da cuenta de que, en la actualidad, hay más de 1.000 sitios inscritos en la *Lista del Patrimonio Mundial* y, aunque los motivos de su inscripción varían de un país a otro y de un sitio a otro, una vez incluidos en la lista están sujetos a los ordenamientos normativos internacionales respecto su cuidado y conservación en su adscripción de invaluable tesoro universales (Sterling, 2020).

reconfigurar la diferencia y organizar la sociedad mediante la promoción de identidades individualizadas que interactúan en un entorno de mercado desregulado más allá de la comunidad ‘tradicional’” (Alonso-González, 2015, p. 398). En esta línea, García-Canclini (1999) señala que:

[...]la incorporación de las artesanías al mercado urbano y turístico posibilita que muchos indígenas y campesinos permanezcan en sus comunidades y reactiven sus tradiciones productivas y culturales. El problema no es tanto el cambio de escenario y de uso de las cerámicas o los tejidos, ni las adaptaciones que experimentan, como las condiciones de explotación en que se producen. (p. 20)

El interés por el mercado y el consumo cultural, en relación con la valoración<sup>226</sup>, no deja de estar ligado a los procesos de patrimonialización. Waterton y Watson (2018), han señalado que “la crítica a la mercantilización es tan ingenua como inútil, no porque se oponga a la autenticidad, sino porque la emplea. La propia autenticidad, por supuesto, ha devenido en mercancía” (p. 8). Puede que remitir a la autenticidad no sea la mejor

---

<sup>226</sup> Al respecto, también es preciso [re]examinar la definición y uso instrumental de lo cultural y natural, como categorías de valor agregado sobre las cosas, espacios, prácticas y saberes dentro de una lógica de bienes y servicios. Efectos que no sólo limitan la complejidad de distintos ensamblajes sociomateriales, sino que, además, despolitizan los ámbitos de acción al opacar las consecuencias de las desigualdades, exclusiones y marginaciones (Walsh, 2013). Aquí, los modelos de gestión cultural, interesados en la capitalización de los recursos, se cruzan con formas de instrumentalización política que, desde el multiculturalismo, han ido desarrollando procesos de territorialización a través de “nuevos cortes en el cuerpo social, nuevas fronteras y límites etno-nacionales” (Boccaro y Ayala, 2012, p. 109). No obstante, el multiculturalismo también ha promovido el desarrollo de industrias creativas, diseñadas para integrar y capitalizar las expresiones crecientemente visibles de colectividades étnicas y populares reconocidas como culturas tradicionales (Chaves, Montenegro y Zambrano, 2014). Una reconfiguración de las representaciones estatales y prácticas institucionales que sostienen un “vocabulario de la diferencia cultural valorizada” (Boccaro y Ayala, 2012, p.210), a saber, un garante de la sostenibilidad patrimonial. Una lógica de la neocolonización que ha conllevado a una [re]articulación de la espectacularización de las identidades étnicas y raciales que, siendo representadas como tradicionales, no dejan de ser exotizadas y arcaizadas (Ponzanesi, 2018). Una cuestión que se transparenta en las políticas culturales del patrimonio inmaterial a las que se han sumado los intereses privados que insisten en “la necesidad de valorar a las culturas indígenas y ‘ayudar al indígena a que se auto-ayude’, a que encuentre su lugar en los nichos de mercado” (Boccaro y Ayala, 2012, p. 210). Esta integración al mercado revaloriza la diversidad material no sólo como recursos económicos, sino como bienes culturales inscritos en un régimen de derechos [nacionales e internacionales] que incluye distintas alternativas de propiedad [cultural, intelectual, denominación de origen, marca comunitaria, etc.]. Por tanto, la instalación de una renovada economía cultural (Chaves, Montenegro y Zambrano, 2014) que busca superar las “jerarquías de los capitales culturales: vale más el arte que las artesanías, la medicina científica que la popular, la cultura escrita que la oral” (García-Canclini, 1999, p. 18). Una etnoburocracia que ha ido anulando la diversidad de mundos de sentido (Albán, 2013), a la vez que ha propiciado la [re]activación de las alusiones a pertenencias innatas [identitarias y de lugar] por parte de diversos colectivos que reclamar derechos de propiedad. Así, los saberes-conocimientos [cosmovisión y espiritualidad] de estas colectividades se convierten en experiencias de consumo; las fiestas populares, en eventos espectaculares; las tradiciones alimentarias ligadas a sembrar, cosechar, preparar y consumir lo propio, en gastronomía culinaria autóctona; y distintos elementos materiales no-humanos, se [re]inscriben como objetos típicos, artesanías descontextualizadas y suvenires turísticos (Chaves, Montenegro y Zambrano, 2014). En este sentido, no deja de ser importante atender como distintos entornos materiales tensionan los vínculos entre el patrimonio [arqueológico, monumentos naturales y santuarios de la naturaleza] con las subjetividades étnicas y racializadas que devienen en activos económicos de las industrias culturales como, por ejemplo, del etnoturismo (Boccaro y Ayala, 2012). Aquí, las subjetividades afectadas por la noción de éxito y fracaso de las lógicas individualizantes, proyectan una vida determinada por la productividad y la competitividad neoliberal (Albán, 2013).



noción a la hora de pensar las lógicas mercantilistas que atañen a los procesos de patrimonialización. Sin embargo, la autenticidad no deja de ser un depósito de valores al que se le han ido “añadiendo el valor del pasado, la exhibición, la diferencia, y siempre que sea posible, la indigenidad” (Kirshenblatt-Gimblett, 1995, p. 370).

En la *Carta de Nara*<sup>227</sup> (1994) se ha abordado esta problemática de forma genérica en cinco puntos que aluden a la cuestión de los “juicios de valor que se atribuyan a los bienes culturales” (Lemaire y Stovel, 2019, p. 255). En dicha *Carta*, en cuanto discurso autorizado del patrimonio (Smith, 2008), se enfatiza que la “información en relación con las características originales y subsecuentes del patrimonio cultural, así como de su significado, son un requisito básico para valorar todos los aspectos de su autenticidad” (Lemaire y Stovel, 2019, p. 254). Aquí, la autenticidad se considera “un factor de cualificación esencial en lo que concierne a los valores” jugando “un papel fundamental en todos los estudios científicos del patrimonio cultural, en los planes de conservación y restauración, así como en los procedimientos de inscripción” (Lemaire y Stovel, 2019, p. 254). Esta consideración incluye, en primer lugar, a las entidades materiales que, en cuanto bienes patrimoniales, son sometidos a los regímenes de conservación y gestión autorizados, siendo éstos mismo, los que validan la relevancia y las características de singularidad a la hora de inscribirlos como depositarios de un valor universal (Boccaro y Ayala, 2012). Como nos recuerda Gómez-Villar (2017):

[...] la autenticidad no se forma solo porque los objetos o las prácticas del pasado contengan en sí mismos “autenticidad material”. Para que la autenticidad material sea percibida como lugar patrimonial, es decir como hito material especial, diferenciado, distinto del resto de los automatismos cotidianos del presente, se requieren complementos imaginarios: el fenómeno debe aparecer “enmarcado”. (p. 36)

Un “enmarcamiento” desplegado por el positivismo lógico que, como tradición ontológica, sustenta los principios declarados en la *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural* (UNESCO, 1972). En este ordenamiento normativo, el auténtico patrimonio es aquello que puede ser determinado y validado por las ciencias y ciertas disciplinas del saber respecto a determinadas cosas (Gómez-Villar, 2017). En este sentido, los discursos autorizados del patrimonio no sólo han creado sus propias formas de existencia, sino que, además, han instalado las condiciones de posibilidad para la existencia de ciertas cosas [y la exclusión de otras] en términos patrimoniales (Alonso-González, 2015).

Si bien Waterton y Watson (2018) insisten en que “la autenticidad mercantilizada es la autenticidad esencializada” (p. 8), no debemos olvidar que la concepción de autenticidad es un concepto [occidental] que suele asociarse con la originalidad material

---

<sup>227</sup> La *Carta de Nara* (1994), se redactó con el apoyo de los 45 participantes en la *Conferencia de Nara sobre autenticidad* en relación con la *Convención del Patrimonio Mundial*, llevada a cabo en Nara, Japón, del 1 al 6 de noviembre de 1994, por invitación de la *Agencia para Asuntos Culturales* del Gobierno Japonés y la Prefectura de Nara. Instancia organizada en cooperación con la UNESCO, ICCROM y el ICOMOS.

y, en lo que respecta a los procesos de patrimonialización, se ha desplazado hacia la evocación de lo simbólico y lo representativo. Cuestión que se reconoce en la *Carta de Nara* cuando se señala que “no es posible basar juicios de valores y autenticidad con criterios fijos. Al contrario, el respeto debido a todas las culturas requiere que los bienes patrimoniales se consideren y se juzguen dentro de los contextos culturales a los que pertenecen” (Lemaire y Stovel, 2019, p. 255). Pero, como nos recuerda Viveiros de Castro (2013):

La autenticidad es una auténtica invención de la metafísica occidental, o incluso más que eso: ella es su fundamento, entiéndase, es el concepto mismo de fundamento, concepto archimetafísico. Sólo el fundamento es completamente auténtico; sólo lo auténtico puede ser completamente fundamento. Pues lo Auténtico es el avatar del Ser, una de las máscaras utilizadas por el Ser en el ejercicio de sus funciones monárquicas dentro de la onto-teo-antropología de los blancos ¿Qué diablos tendrían los indios que ver con eso? (p. 113)

Los lineamientos alusivos a la autenticidad siguen siendo parte de los discursos autorizados del patrimonio y, aunque tomemos distancia del relato de la autenticidad, no podemos negar la complejidad de la puesta en valor, más aún, si intentamos ir más allá de los términos que señalan una continua negociación económica, política y social (Prats, 2005). La discordia, el debate, la colaboración y la incertidumbre siguen siendo los efectos [y afectos] de los ordenamientos administrativos, comunitarios e institucionales respecto a las formas de creación, defensa y apropiación de valor (Sterling, 2020). Como señalan Waterton y Watson (2018):

El patrimonio mercantilizado o, mejor aún, los objetos y experiencias que se valoran en la economía del patrimonio no tienen pretensiones especiales de autenticidad porque no las necesitan para ser considerados como tales. En realidad, la mercantilización del patrimonio no es más que el patrimonio revelado como práctica social. (p. 8)

Esto da cuenta de que la mercantilización del patrimonio es un proceso demasiado complejo como para reducirlo a una dicotomía bueno o malo (Waterton y Watson, 2018). No obstante, esto no es impedimento para rastrear y conectar una multiplicidad de elementos heterogéneos materiales y discursivos [humanos, no-humanos y más-que-humanos] (Alonso-González, 2015) y atender los solapamientos que, en el análisis tradicional del patrimonio, se han ido separando, por un lado, hacia cuestiones operativas y de gestión y, por el otro, hacia análisis centrados en el significado, la identidad, la participación, la comunidad y el poder (Harrison, 2022).

La sesión concluyó con el cierre de la presentación. *Julián* invitó a las estudiantes a comentar o realizar alguna pregunta sobre la exposición del caso. *Camila* y *Nicole*, plantearon, a modo de propuesta, organizar una visita colectiva al *Museo Mapuche de Cañete* y conocer más en profundidad el proyecto curatorial y los objetos de la colección desde una experiencia *in situ*. Una propuesta que fue bien acogida por el resto del curso, a lo que *Julián* les propuso redactar la iniciativa en un proyecto formal para presentarlo a

la *Jefatura del grado*. Entusiasmado con la propuesta me ofrecí a colaborar en lo que necesitasen.

En la tercera sesión, también en la *sala de conferencias*, Julián dio comienzo a la clase saludando a las estudiantes y preguntando si habían avanzado en la elaboración del proyecto para visitar el *Museo Mapuche de Cañete*. Las estudiantes se excusaron, señalando que comenzarían a trabajar en la redacción de la iniciativa, en la semana en curso, y que me pedirían ayuda para revisar y retroalimentar el texto. Julián les insistió en agilizar las gestiones, mientras, en conjunto, planteaban una fecha tentativa para la visita después de los días festivos de Semana Santa. Para aquella sesión, acordé con Julián parcelar la temporalidad de la clase. En la primera hora, él continuaría con el desarrollo de los contenidos teóricos y, en la segunda hora, me correspondería compartir y orientar la propuesta práctica. Sentado en la primera fila, comencé a atender la presentación de Julián respecto a los precedentes del museo en occidente, volviendo también, al caso del *Museo Mapuche de Cañete*.

En la presentación conceptual ofrecida, Julián situó los *Wunderkammern*<sup>228</sup>, conocidos como gabinetes de curiosidades. Unas colecciones que tuvieron su auge en el siglo XVII y que, en su mayoría, fueron espacios de exclusividad de la élite noble. Unas colecciones que se organizaban basándose en el interés de los coleccionistas. Julián, volviendo al caso del *Museo Mapuche de Cañete*, comentó la existencia de grandes vitrinas en las que, inicialmente, se montaba una colección muy variada de objetos [textiles, platería, cerámica, indumentaria, herramientas, piezas ceremoniales, entre otras] que, conseguidos a modo de préstamo de otros museos de la DIBAM. Sin desconocer con ello, la oculta y desconocida procedencia de muchas de las piezas expuestas. Las vitrinas del museo operaban como mecanismos materiales de sistematización y representación alterizante. Dado que, las vitrinas evocaban el racionalismo cientificista y el colonialismo condenatorio de los procesos de museificación, basados en la propiedad privada, la mirada masculinista y el goce visual (Preciado, 2019a).

En el primer *Boletín* del *Museo Mapuche de Cañete*, el conservador señalaba:

Los resultados de las investigaciones arqueológicas que entregaron el conocimiento de la cultura material de este pueblo, mediante el acopio de innumerables artefactos de variada funcionalidad y contextura, utilizados por los portadores de esta cultura durante su vida. Estos objetos dan forma al montaje de la exhibición permanente del Museo, que se presenta como un testimonio sobre

---

<sup>228</sup> El *schatzkammer* tardomedieval, la *wunderkammer*, *kunstammer* o *studiolo*, conocidos como *cámaras/gabinetes/cabinet de las maravillas*, se originaron en la Europa a fines del siglo XVI. Estos gabinetes podían ser muebles expositivos, hasta grandes salas en las que se exponían colecciones de carácter privado, cuyos propietarios -eruditos, príncipes, clérigos y mercaderes- aludían a ellos como “una metáfora del saber [...] basado en el establecimiento de similitudes entre el abundante y dispar material expuesto, fundamentado en la comparación y la analogía, que el visitante establecía entre unos y otros objetos” (Castán y Segaste, 2015, p. 252). Un repertorio material sostenido a partir de la explotación colonial, el imperialismo y el comercio. Estos gabinetes albergaban piezas de taxidermia, instrumentos ópticos, juguetes mecánicos, obras de arte, piedras preciosas, mapas, fragmentos de esculturas, cadáveres disecados de anomalías anatómicas, entre otros.

el sistema de vida, costumbres y creencias de estas personas. (Zumatea, 1986, p. 11)

En las vitrinas, los “innumerables artefactos” (Zumatea, 1986) eran presentados bajo una lógica taxonómica. De hecho, los objetos exhibidos en las vitrinas devenían en los vestigios que remitían a “algo del pasado, antiguo, que no tenía relación con el presente ni con ellos mismos y, por tanto, hacía de la cultura mapuche una cultura muerta” (Menaes, 2020, p.166). Como nos recuerda Crow (2011):

Un objeto podía ser del siglo XVI o del XX; los visitantes no tenían forma de saberlo. No se mencionaba ningún cambio que la cultura mapuche pudiera haber experimentado a lo largo de los siglos. Tampoco se hacía referencia a la diversidad interna de la sociedad mapuche. (p. 166)

La museificación describe “cómo los museos colocan la historia, la naturaleza y las sociedades tradicionales bajo el cristal... desinfectándolas, aislándolas, plastificándolas y preservándolas como atracciones y simples ayudas didácticas” (Ames, 1993, p. 32, citado en Berns, 2015, p. 2). De este modo, una diversidad material es reubicada en el presente con etiquetas históricas, restringiendo así, la posibilidad de experimentar dicho pasado en el presente. Una ontología de los discursos autorizados del patrimonio que, instaladas en muchos museos, privilegian tres fuentes de valor: la historia, el arte y la ciencia (Gómez-Villar, 2017). Esto, además de descontextualizar la diversidad material, propicia que las comunidades indígenas sigan siendo “colonizadas en el territorio del imaginario” (Almendra, 2017, p. 212) y perpetuadas en “un pasado del cual les es imposible liberarse” (Albán, 2013, p. 462).

Si bien el planteamiento de *Julián* aludía a cómo los museos, “pueden demarcar un espacio, lo identifican, lo cartografían en tipologías” (Rodrigo, 2007, p.1). No podemos olvidar que los museos son un proyecto heredero de la modernidad ilustrada<sup>229</sup>, destacó la importancia de atender aquellas prácticas que legitiman y consolidan la verticalidad de las relaciones entre los sujetos que protagonizan el hecho patrimonial, concretamente, respecto a las decisiones por las cuales ciertos objetos son dignos de ser considerados y exhibidos como parte del acervo frente a otros que no (Aguirre, 2012). Al respecto, Crow (2011), plantea que el guión inicial del *Museo Mapuche de Cañete*, además de no involucrar a la comunidad indígena, desplegó en la exhibición permanente, una colección de elementos que tendían a idealizar, cosificar y estereotipar al pueblo mapuche.

Mientras tomaba nota de la presentación de *Julián*, no dejaba de pensar en las vitrinas de los museos. Cómo éstas nos separan de las cosas, una barrera física, aún cuando

---

<sup>229</sup> Preciado (2019a) sitúa el germen del museo en *estudiolo*, “un espacio de construcción de subjetividad masculina, cristiana, occidental, aristocrática y, por tanto, un espacio en el que el cuerpo viril solitario se encontraba íntimamente con la obra. El *estudiolo* era todavía un espacio de autoconocimiento y de deleite estético, de aprendizaje moral, un espacio tremendamente ligado en su origen a los estamentos y a las formas de producir significado tanto de la iglesia como de las jerarquías monárquicas, aristocráticas y coloniales” (p. 20).

trasparente, difumina las fuerzas vitales y los sentidos germinales de las cosas (Berns, 2015). No cabe duda de que las vitrinas pasan desapercibidas, o puede que no nos detengamos en ellas lo suficiente. No desconozco que nuestra atención vuelve, mayoritariamente, sobre los objetos y obras expuestas. Sin embargo, existen espacios y cosas que son parte co-constitutiva de los procesos y prácticas de musealización y que, además de pasar desapercibidas, también han sido apartadas, convenientemente, fuera de los grandes relatos de la historia del arte. Pero, sin su involucramiento [y agencia], dichos relatos serían imposibles (Domínguez, 2016).

Dudley (2012), advierte que “se da por sentado que los museos no son ‘la vida real’ en el sentido de la vida que los objetos que contienen vivieron antes de entrar en sus paredes” (p. 1). No obstante, es interesante atender que, en sus inicios, el *Museo Mapuche de Cañete* interesado en exponer elementos representativos, incorporó a su colección una *ruka* [vivienda mapuche] que, por su envergadura, fue construida y expuesta en el jardín del museo<sup>230</sup>. Para Crow (2011), dicha *ruka* posibilitó que:

Las experiencias indígenas de la “vida real” también pudieron ser comunicadas por los mapuches locales que fueron contratados para mostrar la exposición a los niños. Al explicar el significado de los objetos expuestos, los guías los dotaban de sus propios recuerdos e interpretaciones, y potencialmente desafiaban las limitaciones de las vitrinas. (p. 165)

Los reparos sobre las vitrinas de cristal las convierten en un elemento sospechoso indiscutible, debido a la tangibilidad del límite que materializa (Berns, 2015). Aquí, podemos [re]atender la cuestión del valor, concretamente, cuando los “objetos patrimoniales convencionales, en los que las cosas se valoran por sus cualidades históricas o representativas y se someten a diversos regímenes formales de conservación y gestión” (Bohlin, 2020, p. 109). Los objetos expuestos en las vitrinas del *Museo Mapuche de Cañete* [en el antiguo guión], eran piezas que tenían “valor” pues, a través de ellas, se podían “reconstruir diferentes y diversos aspectos de la vida y cultura de los mapuches” (Zumatea, 1986, p. 11). Un ejercicio deliberado y excluyente basado en una serie de dicotomías de la modernidad “como instrumentos heurísticos y argumentos: naturaleza/cultura, sujeto/objeto, producción/intercambio, etcétera. Esta técnica tan burda para exponer los rasgos distintivos de las cosmologías indígenas” (Viveiros de Castro, 2004, p. 464).

*Julián* advirtió que, a comienzos del 2000, se llevaron a cabo las primeras jornadas de encuentro entre la nueva dirección del *Museo Mapuche de Cañete* y las comunidades indígenas para recoger sus percepciones, sentimientos y sensaciones, no tan

---

<sup>230</sup> La *ruka* fue construida por *Armando Marileo*, un mapuche que trabajaba para el museo desde 1974. Si bien él no tenía la potestad formal para influir en el diseño y el contenido del museo, la construcción de la *ruka*, no sólo le permitió relatar el proceso de construcción, sino también propiciar una instancia acotada para contextualizar, a través de su historia, ciertos objetos de la colección y la exposición permanente (Crow, 2011).

sólo como espectadores, y discutir con ellas su relación con los objetos de la colección. Sobre todo, porque para las comunidades mapuche locales muchos de los objetos del museo no debían estar ahí. Concretamente, las osamentas que se exhibían correspondían a restos de sus antepasados<sup>231</sup> y debían volver a sus lugares de entierro (Menares, 2020). De este modo, en 2010 y con la inauguración de la nueva museografía, “se presentó el rito funerario a través de una vitrina compuesta por urnas de cerámica y algunos elementos de ajuar que dan prioridad a los relatos etnográficos y descriptivos de un contexto funerario, en ausencia de restos humanos” (Obreque y Muñoz, 2020, p. 100). Asimismo, a las comunidades les afectaba el hecho de que muchos de los objetos almacenados en las bodegas estaban siendo “*guardados* en el sentido de *escondidos*” (Menares, 2020, p. 167). Para *Julián*, esta inquietud era un nudo crítico que confronta la idea de unos objetos “privilegiados” y la existencia de otros objetos “incómodos” que remiten a temas difíciles y controvertidos. Una cuestión que también transparenta “la naturaleza controvertida de la propia noción de ‘patrimonio’” (Dudley, 2012, p. 7). Sobre todo, cuando las “materialidades recuperadas o perdidas [además de piezas de expoliación y robos]<sup>232</sup>,

---

<sup>231</sup> En la antigua exposición permanente en la primera sala y cuarta vitrina se exhibían los restos antropofísicos de la población mapuche (Obreque y Muñoz, 2020), aunque también había más osamentas pertenecientes a la colección que estaban guardadas en la bodega del Museo (Menares, 2020). Sin embargo, los restos expuestos en las vitrinas buscaban “mostrar las evidencias de la presencia de rasgos mongoloides (asiáticos) en las poblaciones mapuches, señalizadas en una silueta humana. Fotografías de mapuches actuales y restos osteológicos, procedentes de excavaciones, amplían esta visión (Guía del Museo Mapuche de Cañete, 1977 citada en Obreque y Muñoz, 2020, p. 100). Ciertamente, si los restos óseos dentro de urnas de cerámica hubieran seguido expuestos en las vitrinas, no habría dado lugar a ningún gesto de veneración como sucede con los relicarios. No podemos negar que ubicar ciertas cosas en una vitrina sigue siendo un gesto de la “curiosidad colonial y la muerte de los objetos” (Berns, 2015, p. 3). A los ojos de la comunidad mapuche, exponer cualquier resto de sus antepasados era una violenta trasgresión a su sentir-pensar donde “la muerte se concibe como una transición hacia el *ka mapu* [otro lugar] y tiene un lugar primordial en el ciclo de vida. Por esta razón, el rito funerario y el depósito del fallecido, es decir, su *eltuwe* [espacio funerario], son fundamentales” (Obreque y Muñoz, 2020, p. 101).

<sup>232</sup> Además de la desposesión de la tierra y animales, hubo objetos de expoliación altamente valorados, en particular, el *mapuche rütran* [platería mapuche]. Tras el proceso de ocupación del *Wallmapu* [territorio mapuche] la instalación de la violencia colonial conllevó al saqueo, el robo, la profanación de entierros y el intercambio fraudulento. Así lo atestiguan algunas crónicas del periodo, por ejemplo, la que emana del testimonio de *Pascual Coña*, quien participó en las represalias del ejército chileno a la resistencia mapuche de 1881: “[...] las mujeres quedaron, pero gritaban de miedo, creyendo que íbamos a matarlas. Esto no se hizo con ellas, solamente se las despojó de sus prendas de plata, también de las espuelas y estribos de plata que llevaban consigo en gran número” (1930, p. 283, en Vargas-Paillahué, 2021, p. 22). No podemos olvidar que la ocupación de los territorios mapuche, no sólo produjo un quiebre en sus sistemas económicos, sino que dio lugar a un progresivo empobrecimiento de sus comunidades, cuestión que también influyó en la compra-venta de la platería y la adquisición de éstas por parte de particulares privados y entidades comerciales. Ciertamente, resulta importante repensar las prácticas y objetos materiales indígenas en relación a la valoración y cómo se les concibe, generalmente, ubicados en el umbral de la artesanía, la antigüedad y el objeto etnográfico. Si bien existen planteamientos teóricos que han reconceptualizado las prácticas visuales [y materiales] indígenas, reconociendo en ellas, la complejidad propia de los objetos del arte (Escobar, 1987; Colombres, 2004). Y, aunque “la palabra arte es persistente, sorprendentemente efectiva en su habilidad de atraer la atención, afectar procesos y motivar agencias”, también provoca “irritación y hastío, principalmente por su obcecada voluntad de expansión, su espíritu colonial de crecimiento e incorporación” (Lafuente, 2020, párr. 1). De ahí la importancia de las prácticas localmente situadas que intentan “reconcepcionalizar” una resignificación otra de los quehaceres artísticos [indígenas y mestizos] para superar la “folclorización” (Almendra, 2017, p. 209-213) y los discursos interpretativos del patrimonio que insisten en una referencialidad del pasado en cuanto tradicionalidad investida de antigüedad (Caputo-Jaffé, 2019). Noción

centralizan el drama de la experiencia dolorosa o contenciosa del pasado” (Gómez-Villar, 2017, p. 41). De hecho, la misma accesibilidad a las colecciones no sólo dan cuenta de las lógicas de inclusión y exclusión que circulan en el mercado simbólico [y material] del patrimonio (Preciado, 2019a), sino que, además, revelan la descontextualización de los objetos. Unas prácticas de desarraigo en la que se borran las raíces, o cuando éstas quedan obstruidas por el imperativo cultural que demanda “mirar al mundo desde la abstracción, como si fuese una serie de series de objetos y sistemas ordenables, clasificables, manipulables” (Mignolo y Vázquez, 2017, p. 498).

Ciertamente, no podemos desconocer que la atención al patrimonio de los pueblos indígenas presente en las colecciones de distintos museos, ya sea en bodegas o exposiciones, ha llevado a muchas instituciones a adoptar medidas apropiadas para alentar y facilitar el diálogo y el establecimiento de relaciones recíprocas y consensuadas respecto de la gestión de las colecciones y, cuando proceda, la devolución o restitución en conformidad a las leyes y políticas aplicables. A los efectos [y afectos] de no exhibir los restos humanos, resulta relevante el hecho de que el *Museo Mapuche de Cañete* recogiera las preocupaciones de las comunidades locales sobre el resguardo adecuado de sus ancestros, posibilitando con ello, experiencias de re-entierro en el territorio y la formalización de un protocolo *mapuche lavkenche* de resguardo de los sitios funerarios (Obreque y Muñoz, 2020).

Para *Julián*, desde los cambios implementados por Juanita Paillalef, la exposición permanente ya no es sólo una exhibición sobre la cultura y la historia mapuche, sino también una narración de co-autoría que busca descolonizar la mirada. Un gesto de implicancias metodológicas, éticas y ontológicas. El relato ofrecido por Lienlaf (2010), alusivo al nuevo guión museográfico, es evocador:

Por ahí fuimos andando, intentando primero que los objetos nos contaran su historia, sus sueños; porque eso es en el fondo nuestro pensamiento: los objetos

---

de antigüedad que no alude a la existencia temporal de un objeto, sino más bien a una asociación que inscribe lo indígena con el pasado precolombino (Vargas-Paillahuéque, et. al, 2021). Bajo esta concepción, muchas colecciones de objetos mapuche han sido caracterizados como vestigios de un pasado, a la vez, una etapa pretérita de la historia del Estado-nación Chile. Aun así, la idea de antigüedad, no deja de ser un justificante de las lógicas de salvaguarda que buscan garantizar la perpetuidad y originalidad de estas cosas. De hecho, muchos de los coleccionistas de platería mapuche apelan a “encontrar” aquellas piezas que, “entre más antiguas, más verdaderas” (Vargas-Paillahuéque, et. al, 2021, p. 19). En 2020 el *Colegio de Arqueólogas y Arqueólogas de Chile* [CAARCH] publicó un comunicado donde señalaban: “En septiembre de este año, se llevó a cabo un importante robo al *Museo Mapuche de Cañete Ruka Kimvn Taiñ Volil - Juan Cayupi Huechicura*, donde se preservan objetos de la comunidad Mapuche. En total, los bienes sustraídos fueron 114 piezas de platería, tejidos y líticos, catalogados como monumentos históricos, lo que significó un grave daño patrimonial y cultural” (p. 1). Puede que atender la circulación de bienes culturales [incluido el tráfico] (Chaves, Montenegro y Zambrano, 2014) ofrezca un hito para [re]construir una vida social de la platería mapuche [en cuanto mercancía] comercializada en los mercados lícitos e ilícitos [también culturales] del arte (Appadurai, 1991). No obstante, [re]pesar la trayectoria de la platería mapuche, como parte de un ensamblaje sociomaterial más amplio, no sólo permite considerar la agencia de otros actores involucrados, incluidas las vitrinas, los seguros, las legislaciones, y, y, y, sino también atender el flujo de vida y el propio poder del *mapuche rütran*.

no sólo son restos vacíos de un pasado, sino una continuidad de la memoria. Los objetos sueñan y nos traen esa realidad desde el futuro como pueblo [...]. (p. 9)

La colección y la renovada exposición permanente es un movimiento que transparenta el devenir de un museo “*elkantuve* [que esconde] a un museo *kintunientuve* [que cuida], es decir, pasar del guardar-esconder al guardar-cuidar, para idealmente llegar a un *lliwatuleve* [cuidador]” (Menaes, 2020, p. 167). Cuidados como preocupaciones necesarias, deseadas e inevitables, que revelan encuentros y movimientos que deben ser celebrados, más no considerados del todo resueltos, ni mucho menos definitivos (Lafuente, 2020). Como explica Paillalef (1998):

[...] existen elementos que son sagrados. Que tienen que tener formas, direcciones, adornos, estructuras, luz, color, etc., los que son necesarios, puesto que todos los objetos tienen alma. De momento que no se sabe o se expone mal o es mal usado y mal tratado, éste puede perder el alma y su espíritu lo puede castigar. (p. 78).

Por lo mismo, el *Museo Mapuche de Cañete* no ha dejado de realizar un trabajo conjunto con diferentes *kimche* [sabios] del territorio. Para cuidar las colecciones ha sido importante comprender que, en la cosmovisión mapuche, los objetos son *mogen* [vida], otra forma de vida en el gran sistema *itrofill mogen* [como un derecho a la vida que no se restringe a los humanos]. Por lo cual, encerrar las cosas en vitrinas o cajas constituye una interrupción del flujo de vida, en otros

**Trapelakucha**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno pectoral de uso personal femenino de forma irregular compuesto por una placa superior de fo...  
Ver detalle →

**Trapelakucha**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno pectoral de uso personal femenino de forma irregular compuesto por una placa superior de fo...  
Ver detalle →

**Trapelakucha**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno pectoral de uso personal femenino de forma irregular compuesto por una placa superior de fo...  
Ver detalle →

**Katawe**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno pectoral de uso personal femenino usado como joya y para prenda, el chal. De forma oblonga, ...  
Ver detalle →

**Katawe**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno pectoral de uso personal femenino usado

**Katawe**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno pectoral de uso personal femenino usado

**Chawal**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno de uso personal femenino para las orejas que

**Tobillera**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno de uso personal que se lleva en torno al tobillo. Objeto

**Chawal**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno de uso personal femenino para las orejas que se usa en pares. Está compuesto por un arco y ...  
Ver detalle →

**Freno**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Instrumento de hierro que se usa dentro del hocico del caballo para gobernarlo por medio de las ri...  
Ver detalle →

**Moneda**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Objeto de forma discoidal con decoración en relieve en ambas caras. En una cara presenta la figura...  
Ver detalle →

**Trapelakucha**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno pectoral de uso personal femenino de forma irregular compuesto por una placa superior de fo...  
Ver detalle →

**Sikil**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno pectoral de uso personal femenino de forma

**Trapelakucha**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno pectoral de uso personal femenino de forma

**Trapelakucha**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno pectoral de uso personal femenino de forma

**Chawal**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno de uso personal femenino para las orejas que

**Collar**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno de uso personal que se lleva en torno al cuello. Objeto compuesto por una serie de cuentas de...  
Ver detalle →

**Chawal**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno de uso personal femenino para las orejas que se usa en pares. Dos objetos compuestos por un...  
Ver detalle →

**Chawal**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno de uso personal femenino para las orejas que se usa en pares. Dos objetos compuestos por un...  
Ver detalle →

**Trarlonko**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno cefálico de uso personal femenino en forma de banda cilíndrica compuesto por cuatro hileras...  
Ver detalle →

**Katawe**  
Fecha difusión: 23/09/2021  
Objeto sustrado  
Adorno pectoral de uso personal femenino, compuesto por un afilero ahusado y una

ANARCHIVO-28.



términos, la negación de su capacidad de agencia y la imposibilidad para corresponder (Ingold, 2021). El *Museo Mapuche de Cañete* en conjunto con los *kimche* [sabios], sigan revisando, reflexionando y *nvxam* [conversación desde el conocimiento mapuche] las cédulas de cada una de las vitrinas que conforman la exhibición permanente (Menares, 2020).

De lo anterior, Canals (2016) señala que, “en el ámbito de los objetos, se optó por el empleo de vitrinas. Allí también la participación se hizo ostensible, tanto en su selección como en su interpretación y disposición en la exhibición” (p. 71). Esto ha ido definiendo que cosas pueden ser dispuestas en ellas y cuáles no. Para Lienlaf (2010), el recorrido por el *Museo* es “un continuo elíptico y circular donde los objetos nos guían y cuentan las historias que habitan la memoria colectiva del Pueblo Mapuche” (p. 9). Puede que, en la renovada exposición permanente del *Museo Mapuche de Cañete*, las vitrinas se situen en un plano de humildad, aún así, su transparencia da cuenta de una



agencia contradictoria. Las vitrinas nos permiten estar cerca, pero permanecer a distancia, a la vez, añaden “una sensación de prestigio a sus objetos expuestos o los relegan a la condición de meras curiosidades y mercancías” (Berns, 2015, p. 4). Pero, también, son las vitrinas las que posibilitan la exhibición de diversas cosas concernientes a la cosmovisión del pueblo mapuche. Aquí, no hay intención de anular la importancia y relevancia de las acciones humanas llevadas a cabo, pero, tampoco debemos desatender cómo las vitrinas [y otras cosas] siguen siendo agentes activos implicados en las distintas tramas museográficas y patrimoniales<sup>233</sup> (Berns, 2015). Probablemente, las vitrinas de la exhibición permanente del *Museo Mapuche de Cañete*, sigan participando de la presentación de la cosmogonía, ritualidad/ceremonias, el ámbito doméstico, el sistema socioeconómico, el sistema médico, sistema sociopolítico, territorio y ámbito funerario mapuche (Obreque y Muñoz, 2020). Aún así, resulta interesante [re]atender cómo la

---

<sup>233</sup> En 2018 una vitrina que llevaba el título de *Ngenkura* [dueño espiritual de la piedra] fue parte de un conversatorio respecto a las denominaciones, usos y sentidos de una serie de piezas líticas ahí expuestas. Nuevamente, a partir de un trabajo con varias *kimche* [sabios y expertas mapuche], se decidió cambiar el nombre de la vitrina por *Newenke kura* [piedras de poder] (Menard, 2018). El planteamiento de Paillalef (1998) de que los objetos pueden castigar si no son *kintunientuve* [cuidados], y el relato de Lienlaf (2010) de que los objetos están vivos y tienen ciertos poderes que nos pueden afectar, sitúan un saber que cruza deliberadamente las fronteras ontológicas, permitiéndonos así, replantean nuestros esquemas respecto a la relacionalidad entre humanos y no-humanos (Viveiros de Castro, 2004). Saberes-conocimientos que pueden permitirnos ampliar nuestro entendimiento de la agencia, la vida, el poder, la fuerza y la energía de los objetos [en los museos] ya no como entidades marginales [y esto incluye a las vitrinas], sino cómo la vida de las cosas [como los *Newenke kura*] producen efectos y pueden afectarnos. Una posibilidad para atender la complejidad de los enredos humanos-cosa (Bohlin, 2020), por qué no, [re]imaginar, [re]pensar, descolonizar y descentrar el patrimonio.

creación de entornos tiende a privilegiar el lugar de las personas. Pero, porqué no, comenzar a preguntarnos por el “bienestar físico de los objetos” de los museos (Dominguez, 2016, p. 70).

*Julián* terminó su presentación y me levanté de la primera fila. Me dirigí a las estudiantes introduciendo la actividad que desarrollaríamos en las próximas sesiones. Con el apoyo de una imagen de la máquina de coser *Singer* de mi padre, invité a las estudiantes a atender aquellas cosas con las que podríamos elaborar, ficcionar, especular el guión de un “*Museo de la Vida Cotidiana*”. Una invitación a [re]pensar colectivamente la patrimonialización e intentar dar cuenta de los aspectos fluidos y dinámicos de lo cotidiano como algo que se produce, se interpreta y emerge de nuestras relaciones encarnadas y afectivas con las cosas. Desde esta línea, [re]imaginar el patrimonio más allá del valor otorgado a ciertos [lugares históricos, monumentos, complejos arquitectónicos...] para extenderlo a las cosas, espacios, costumbres, y, y, y de la parcialidad mundana. Un patrimonio en acción conexas a las relaciones, la cotidianidad, las subjetividades, la materialidad y los afectos (Waterton, Watson y Silverman, 2017), una oportunidad para [re]atender lo que nos importa más allá de los discursos autorizados del patrimonio.

Les comenté a las estudiantes que, de entre las muchas cosas que habitan el hogar familiar, la máquina de coser me permitía aludir a un encuentro, pero [re]imaginado desde el punto de vista del objeto. Recorriendo los pasillos y habitaciones de la casa de mis padres, ciertamente, no me detengo a dialogar con todas las cosas. No sé hasta qué punto somos conscientes de cada uno de los objetos que son parte de nuestra cotidianidad, “no es para nada obvio que las cosas sean meras presencias objetivas, que la causalidad sea un fenómeno que se agota en los efectos de superficie, o que las relaciones entre el todo y las partes sean obvias y estables” (Morton, 2020, p. 11). No dudo que mi explicación haya resultado problemática, incluso desconcertante para las estudiantes. Es que estamos acostumbradas a que “en condiciones normales, los humanos ven a los humanos como humanos; ven a los animales como animales, a las plantas como plantas” (Viveiros de Castro, 2004, p. 466). Pero quería insistir en que no se trataba de un gesto de antropomorfismo, sino más bien situar una condición que nos permitiera [re]pensar el estar en el mundo, por lo mismo, un movimiento de mayor sensibilidad y capacidad de respuesta, en la percepción y en la acción, para con las cosas que siempre están en flujo, que nunca son iguales de un momento a otro (Ingold, 2012).

Intentando buscar un ejemplo, les insinué lo que sucede con los acaparadores cuando quedan encantados con una variedad de cosas vibrantes y poderosas, intentan “justificar su coleccionismo señalando que las cosas hablan” (Bennett, 2012, p. 239). Así, les señalé que la máquina de coser me había hablado y habíamos tenido una conversación sobre cómo nos afectamos. No dudo que conversar con los no-humanos [animales, insectos, plantas...] “hace aún más irónico el dramático fracaso de la conversación entre humanos” (Heddon, 2017, p. 193). Puede que mi presentación haya sido perturbadora e inquietante para las estudiantes, pero intenté buscar las palabras más mundanas para dejar



ANARCHIVO-30.

claro que tendemos a hablar más de la cuenta, que interrumpimos, que muchas veces ignoramos incluso silenciamos a las cosas. No se trata de obligar a las cosas a hablarnos, sino a atender que están vivas, que pueden afectarse unas a otras pese a estar retraídas sobre sí mismas y situarse, muchas veces, fuera de todo alcance (Morton, 2020).

Les señalé a las estudiantes que la conversación con la máquina de coser no correspondía a un ejercicio descriptivo de sus características materiales, ni siquiera a una explicación detallada de su funcionamiento. Tampoco se trataba de aludir a su vida social como mercancía, es decir, desarrollar una exhaustiva caracterización de las distintas etapas por las que pasa una mercancía desde la extracción de las materias primas que le dan forma, hasta su comercialización como bien acabado (Appadurai, 1991). Considerar la vida de la máquina de coser, era una apertura provocativa que implicaba tener en cuenta su capacidad de efectuar transformaciones y producir efectos [y afectos] en el ensamblaje cotidiano del que formamos parte. En este sentido, implicaba considerar que las cosas “poseen cualidades reales que nos afectan y dan forma tanto a nuestra percepción de ellos como a nuestra convivencia con ellos” (Olsen, 2010, p. 4). Como señala Domínguez (2016), una invitación a pensar ecológicamente, no en términos de objetos, sino en términos de condiciones y prácticas discursivas y materiales desde las cuales “las cosas pueden hacerse posibles y efectivas como entidades dotadas de determinados tipos de valor, significado y poder” (p. 60). La posibilidad de llevar a cabo una conversación, sin duda era propiciar una indagación en la que pudiésemos especular sobre los procesos a través de los cuales surgen diferentes disposiciones materiales y simbólicas y, cómo estas, podrían dar lugar a diferentes disposiciones de valor y cuidado como “rango múltiple de haceres necesarios para crear, mantener unida y sostener la vida y perpetuar su diversidad [...] una comprensión de las agencias humanas [no-humanas y más-que-humanas] como inmersas en mundos hechos de materia, procesos de vida y formas heterogéneas, pero interdependientes” (Puig de la Bellacasa, 2017a, párr. 2).

Asumimos que “el objeto patrimonial convencional se valora precisamente por la vinculación temporal con [nosotros] los humanos, pero los rastros y las pruebas de esta vinculación suelen conservarse y congelarse en el tiempo, en lugar de permitir su evolución” (Bohlin, 2020, p. 110). En lugar de insistir en una imagen dogmática y fija a la hora de intentar comprender nuestras experiencias en los sistemas de pensamiento dominantes del patrimonio, arraigados en la concepción independiente de sujeto y objeto, por qué no, indagar en el umbral de las múltiples relaciones. En “línea con un enfoque no normativo del cuidado como ética especulativa, los fundamentos de esta premisa son, más que morales o epistemológicos, ontológicos: no es solo que las relaciones impliquen cuidado; el cuidado es, de por sí, relacional” (Puig de la Bellacasa, 2017a, párr. 1). Si para Waterton y Watson (2018) “el patrimonio es valor” (p. 1), parece apremiante [re]imaginar el valor del cuidado desde una multiplicidad de agenciamientos imbricados, por lo mismo, una apertura para “tensionar los marcos formales del patrimonio y los valores cotidianos” (Tolia-Kelly, Waterton y Watson, 2017, p. 9). Una [re]consideración del valor del

cuidado, los “valores afectivos y emotivos que conforman las posibilidades de nuestros movimientos y capacidades corporales” (Waterton, 2014, p. 824).

Abiertamente, les advertí a las estudiantes que ya no podía dar más claves respecto a la propuesta que les estaba compartiendo. Les transparenté que era la primera vez que intentaba un ejercicio de dichas características. Por tanto, era una iniciativa abierta a imaginar las trayectorias de las cosas en términos de su capacidad de actuar, explorando así, los movimientos distribuidos en las relaciones co-constitutivas entre humanos y no-humanos. De este modo, las incité a considerar no tan sólo las relaciones de sentido, sino también los efectos [y afectos] de la co-presencia en cuanto agentes, compañeros y coparticipes de los ensamblajes de los que formamos parte. Sin definir una estructura rígida, les advertí que, el proceso práctico que llevaríamos a cabo, propiciaríamos un espacio de trabajo para la realización de redacciones y fotografías de diferentes experiencias que nos permitieran indagar la co-existencia cotidiana y material con las cosas, intentando así, superar la distinción dicotómica sujeto/objeto. Asimismo, nos dividiríamos lecturas sobre cultura material y distintas ontologías [objetuales y animistas] además de, revisar en conjunto, algunas de las cartas y convenciones de la UNESCO y, desde ahí, esbozar una posible evaluación colectiva del proceso de aprendizaje.

Para ir cerrando la sesión, invité a las estudiantes a recorrer sus casas pensando en ellas como *museos de la cotidianidad*, [re]atender la materialidad de las cosas, su disposición, su sentido y sus afectos. [Re]encontrarse-con-las-cosas más mundanas, y con aquellas más significativas, las que inquietan y las que pasan desapercibidas, las que rara vez se tocan y las que no dejan de ofrecerse al tacto, los efectos dramáticos y aquellos más sutiles que provocan (Bennett, 2010). Concluyendo, les pedí que trajeran un objeto con el cual pudieran iniciar una conversación. *Julián*, que estaba en el otro extremo de la sala tomando fotografías a mi presentación, comentó a las estudiantes que él iría de visita a la casa de sus padres para reunirse con un objeto, hasta entonces, olvidado. Nos despedimos, y la sesión finalizó.

Para Lairos (2018):

El objeto vivo es aquello que está delante de mí, más que en contra de mí, y en el territorio de la vitalidad me convida al diálogo frontal, pues no está por debajo, ni por arriba, sino delante de mí; la vitalidad instiga la ruptura de toda jerarquía por la que el objeto cotidiano se hace invisible. En realidad, la noción compuesta objeto vivo incluye el *devenir cosa* [...]. (p. 17)

Con el inicio de las movilizaciones estudiantiles feministas las clases se interrumpieron abruptamente, muy a mi pesar no podríamos seguir dando continuidad a una propuesta que, aún incierta, devenía en la posibilidad de afrontar juntas lo desconocido y trabajar desde lo que acontece (Hernández-Hernández y Sancho, 2015b). La única imagen previsible de lo que estábamos iniciando, aludía a un desplazamiento performativo del patrimonio (Haldrup y Bærenholdt, 2018). Ahí, cuando las experiencias de aprendizaje [también del patrimonio] posibilitan conexiones con aspectos más amplios

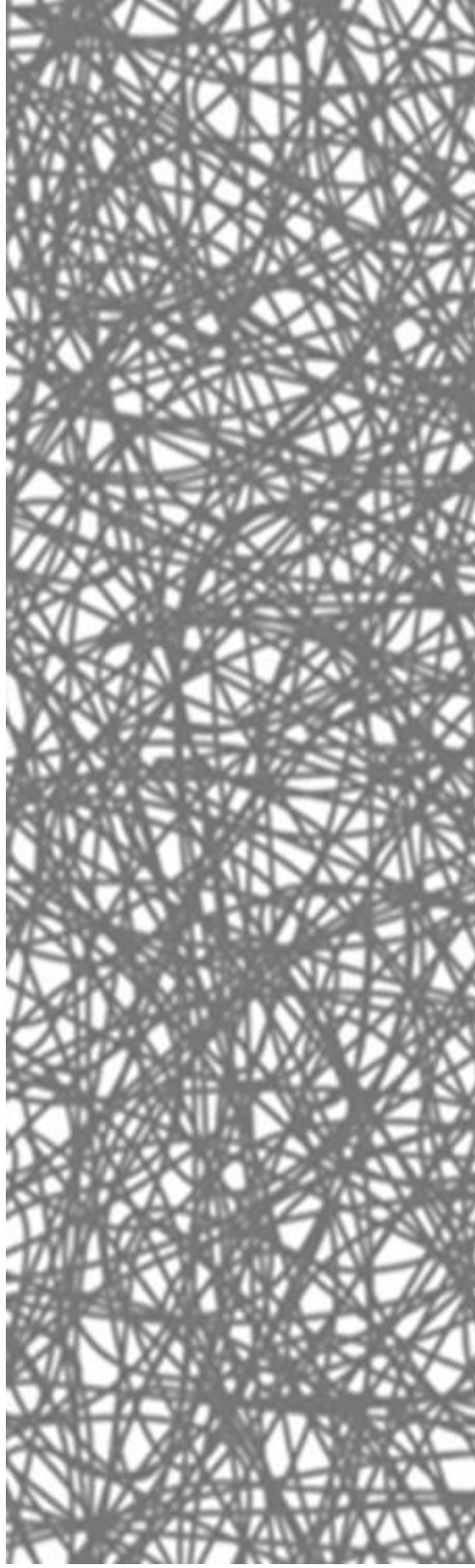
de la vida [no tan sólo cotidiana] para [re]orientarnos como agentes o co-partícipes/productores de un acontecimiento patrimonial.

Desde hace un par de años, los museos tienen que reflexionar cada vez más sobre su papel ético, sobre todo, respecto a la restitución de objetos. Una restitución “que debe ser pensada en unión con la justicia social, la abolición de un sistema que, durante siglos, ha explotado, matado, mutilado, herido y echado a perder vidas y tierras” (Vergès, 2021, p.35). Tampoco se pudo concretar la visita colectiva al *Museo Mapuche de Cañete*. Sin duda, hubiera sido una oportunidad valiosa para profundizar en los alcances de una apuesta por la decolonización. No sólo sobre las acciones emprendidas que han ido más allá de las políticas de diversidad promovidas por el multiculturalismo, sino para [re]pesar las alternativas de transformación en los museos. Así como pensarlas para-con las escuelas, las universidades, las academias de arte, la formación de profesorado, la investigación del patrimonio, y, y, y.

Viveiros de Castro (2013), advierte que “es el momento en que la sociedad indígena comienza a producir cambios en la sociedad envolvente, modifica el plano de la propia teoría del cambio que acompaña al cambio” (p. 285). Cosmovisiones y otras ontologías que invitan a [re]animar el mundo, ofrecen otras historias, otros conceptos, otras materialidades con las que pensar y corresponder. Un diálogo-con otros actores [microorganismos, animales, minerales...], con la fuerza, lo espiritual, el poder, la vida, y, y, y una serie de “proposiciones ancestrales genéricas” que pueden permitirnos “abordar de manera dinámica situaciones de crisis, conflictos e incertidumbres” (Quindel Lincoleo, 2016, p. 717). Quizás así, como plantea Vergès (2021), podamos “reimaginar cómo se hace la trans-misión, nuevas epistemologías del arte, nuevas pedagogías, nuevas relaciones con el objeto, con el medio ambiente. Implica repensar la arquitectura del museo, para que este pueda ofrecer un lugar donde practicar libertad y abolicionismo (p. 35). En el umbral de las certezas e incertezas, pensar-con el museo [sin olvidar sus historias pasadas, presentes, futuras] y sus colecciones [múltiples objetos, espacios, proyectos, normas, y, y, y], podemos comenzar a comprometernos con nuevos entendimientos del patrimonio. Ir más allá de los dualismos y de la imagen dogmática del pensamiento para abrirnos a la posibilidad de habitar y [re]crear museos en los encuentros que, desde otros sentidos, nos orienten a la [re]imaginación de un patrimonio más-que-humano en estos tiempos del Antropoceno.

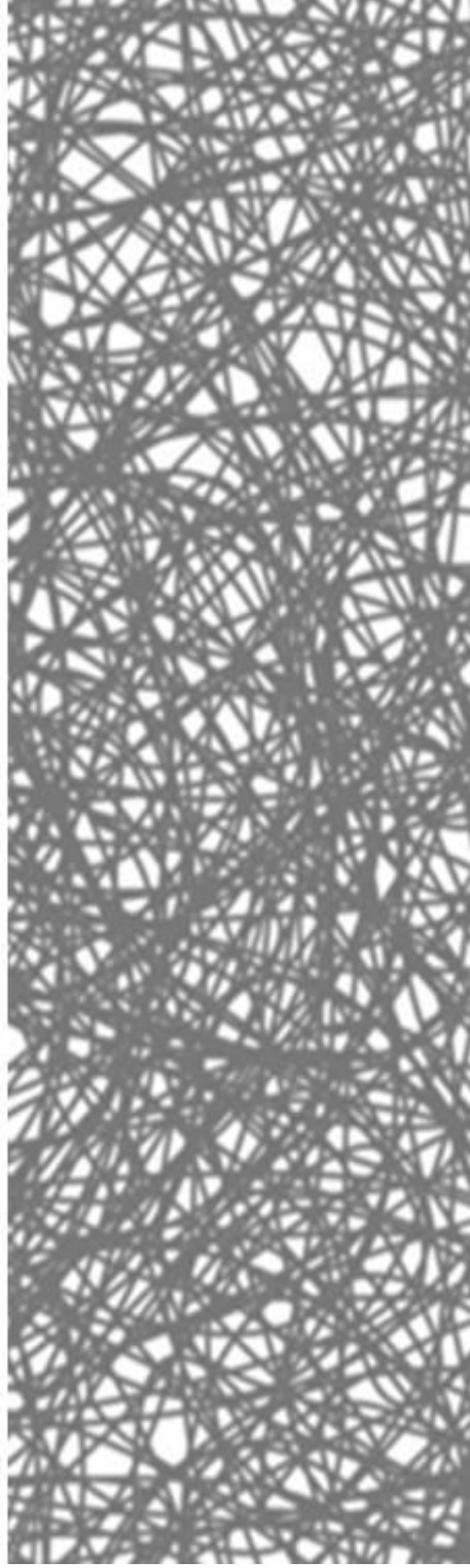






## **interludio**

**PENSAR LA UNIVERSIDAD COMO UNA TRAMA**







## **INTERLUDIO: PENSAR LA UNIVERSIDAD COMO UNA TRAMA**

Los constantes cambios que acontecen en todas las dimensiones sociomateriales de la vida contemporánea, no son ajenos al dinamismo y contingencia de la universidad. Las universidades, además de presentar diferencias entre sí respecto a sus objetivos y características propias, no dejan de ser espacios permeables a una adaptabilidad constante que les permiten adecuarse a sucesivas transformaciones (Barnett, 2008). Las universidades no están aisladas de los acontecimientos en los que ellas mismas tienen un rol, pero, sin duda, también se ven influenciadas [y afectadas] por factores que las distorsionan (Sancho, Creus y Padilla, 2010). Esta idea de distorsión no sólo remitiría a los cambios entendidos como giros neutrales, sino por el contrario, a una valoración otorgada a dichos cambios (Barnett, 2008). Así, los replanteamientos de la universidad, no sólo conciernen a lo formativo, sino también a las relaciones, el encuentro disciplinar, la producción de conocimiento, los procesos de subjetivización, entre otros. No obstante, tampoco podemos ignorar “las prácticas que emergen en la universidad como vectores del devenir mundano completamente enredado y entrelazado a entornos ruinosos y desordenados” (Schildermans, 2021, p. 4).

Si bien la universidad ha tomado distancia de las pasadas asociaciones que la conciben como un aparato del Estado, este viraje, no se desentendería de los requerimientos propios del capitalismo post-industrial extendidos por las políticas neoliberales [el caso de Chile]. Esto ha hecho que la universidad se vea empujada a adaptarse a nuevas formas de administración orquestadas por una comunidad internacionalizada que demanda productividad en función de las necesidades del mercado (Sancho, Creus y Padilla, 2010). Una apropiación de las lógicas empresariales y economicistas que [re]conciben al conocimiento [y a la educación] como mercancías disponibles de ser transadas (Martínez, 2014). Con ello, una legitimación de discursos y prácticas alusivas a la innovación científica y tecnológica, la excelencia, la competitividad y el crecimiento económico. Aquí, “el predominio del humanismo, una orientación hacia el conocimiento y el ser, extrae su poder explicativo de la racionalidad económica gobernante del neoliberalismo” (Kuntz, 2019, p. 45). Un asentamiento de la mercantilización de la universidad, el capitalismo cognitivo y la producción de subjetividades mercantilistas (Martínez, 2014).

Por otro lado, existe una confluencia en las universidades que moviliza una serie de acciones [tomas, peticiones, protestas, marchas, activismos] que “sugieren la producción relacional y simultánea del lugar y el espacio” (Guyotte y Flint, 2019, p. 150). Aquí, los movimientos por la descolonización de la universidad explicitan un “proyecto polifacético que incluye, por ejemplo, la eliminación de las inscripciones [materiales] coloniales en los campus, la inclusión de perspectivas no occidentales en los planes de estudios y la democratización de los sistemas de acceso y gestión” (Schildermans, 2021, p. 6). Una amplitud de movimientos que buscan “priorizar asuntos vinculados a la justicia

social, a la imputabilidad ética, a la sostenibilidad y a la solidaridad transespecie e intergeneracional” (Braidotti, 2020, p. 50).

Parece que la universidad ya no puede plantearse, únicamente, desde la base de una identidad fija. Más que nunca las universidades están conectadas de forma co-dependiente a elementos políticos, económicos, organizativos, institucionales y educativos. Esto también incluye agencias extracurriculares que no son pasivas, ni a redes de un interior distante, sino unas fuerzas activas, influyentes y muy poderosas (Bengtsen y Barnett, 2018). Y, aunque “la universidad se mueva en un terreno incierto” (Bengtsen, Robinson y Shumar, 2021, p. 1), resulta necesario explorar otros entendimientos, en el horizonte del devenir de la universidad (Braidotti, 2020).

Atender y considerar que la universidad está enmarañada a cambios y fluctuaciones sociomateriales más amplias, implica [re]atender su capacidad relacional y afectiva emparejada a grados de fuerza y poder. Una trama de ideas, prácticas, cuerpos, subjetividades, tecnologías, normas, edificios, y, y, y, además de una diversidad de elementos que desconocemos y, “como tales, son capaces de hacer diferentes cosas y de diferentes velocidades del devenir” (Braidotti, 2020, p. 51). Una multiplicidad de líneas materiales entrelazadas, algunas anónimas y otras dadas por sentadas, que posibilitan diferentes interconexiones, nuevos ensamblajes con nuevos afectos y poder. Así, una multiplicidad de componentes materiales, biológicos, sociales, tecnológicos, y, y, y van con-formando ensamblajes, [re]ensamblajes y [des]ensamblajes que siempre son transitorios, abiertos y en proceso. Por tanto, no llegan a solidificar un sistema cerrado (Acuto y Curtis, 2014). Aquí, la noción trama deviene en un ensamblaje que se resiste a una lógica totalizadora que privilegie lo social sobre lo material. Una alternativa más-que-humana que sitúa “una multiplicidad que comporta muchos términos heterogéneos, y que establece uniones, relaciones entre ellos” (Deleuze y Parnet, 1980, p. 79).

La trama es una posibilidad que puede permitirnos atender lo oculto y lo invisible, sin quedarnos en la lógica de la fijeza y la estabilización. Por lo mismo, una apertura hacia la comprensión de las transformaciones y los movimientos de la universidad desde “unas capacidades de relación más diversificadas” (Braidotti, 2020, p. 50). Una trama conformada por líneas de “materias diversamente formadas, de fechas y de velocidades muy diferentes” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 9). Líneas de entrelazamientos fluctuantes, inesperados y contingentes, un tejido conectivo que, más allá de delimitar condiciones, se despliega como una matriz que interroga el propio ensamblaje ¿cuáles son sus bordes? y ¿cómo se unen?, [re]conociendo con ello, los flujos de líneas entretejidas (Ingold, 2012).

Recurrir a la trama, como figuración para pensar-con [y en] la universidad, implica ir más allá de los principios que articulan la caracterización de las redes en términos de estructuras relacionales. No podemos desatender cómo las redes, en cuanto herramientas conceptuales, han permitido una identificación de la organización social y de los “flujos desterritorializados de información, capital, bienes, símbolos y personas. Aquí, las instituciones, dejan de ser organizaciones aisladas para convertirse en nodos dentro de redes de proveedores, competidores y colaboradores asociados” (Grabher, 2009,

p. 405). Al respecto, la contribución de la TAR ha permitido abordar las redes en términos de asociaciones. Desde esta perspectiva, no vivimos en una sociedad, sino en colectivos híbridos que integran tanto a actores humanos, como no-humanos.

Sin duda, la TAR ofrece una alternativa para investigar la universidad, desde la interrelación entre los cambios organizacionales, tecnológicos e institucionales, hasta el estudio de las políticas educativas. No obstante, el mismo Latour (1999), uno de los principales promotores de este pensamiento<sup>234</sup>, menciona que el uso de la red puede resultar engañoso, en la medida que es un concepto que no funciona en la teoría, sino que se inscribe, más adecuadamente, como una noción metodológica en cuanto herramienta útil para el análisis empírico de lo social. Una extensión que busca superar los cierres alusivos a la cultura o el contexto, abriendo paso a “un relacionismo ampliado” (Muñoz, 2021, p. 70).

Al parecer, la imagen de una sociedad dotada de redes<sup>235</sup> se impone como medio descriptivo, una cuestión que nos exige explorar e imaginar otras figuraciones de ensamblajes sociomateriales. La noción de red, como mecanismo organizativo e institucional, se ha convertido en un elemento característico de la flexibilización neoliberal (Bauman, 2001). Por tanto, la institucionalización y ontologización de las redes tiene pocas posibilidades de conducir a la justicia social, porque las redes no consideran las entidades que se encuentran desconectadas o en sus márgenes. Sin duda, esto refleja la complejidad de las redes, aún así, parece que se desestiman cuestiones de poder, movimiento y fuerza (Grabher, 2009).

---

<sup>234</sup> La obra de Latour *Reensamblar lo social e Investigación sobre los modos de existencia* pueden considerarse obras que sostienen a la TAR, y cuyas premisas son: reconocer el papel activo de los no-humanos; generar descripciones *in situ* de procesos de asociación; atender cómo se sostienen los actores ensamblados y; no incurrir en retóricas de la mera dispersión y la fragmentación. De este modo, las redes son asociaciones activas entre entidades heterogéneas, alianzas entre humanos y no-humanos en las que existe una co-determinación que va más allá de las relaciones inmediatas para expandirse en diversas direcciones formando cadenas de inter-dependencias (Muñoz, 2021). No se trata de antropomorfizar a los seres y cosas, sino de apreciar su papel particular en los colectivos que estabilizan (Grabher, 2009).

<sup>235</sup> Tampoco podemos ignorar como las redes siguen estando caracterizadas por la movilidad, por cambios rápidos, continuos y eficientistas donde el nivel de conectividad, la densidad de las respectivas redes, se transforman en nodos con los que conectarse a voluntad (Bauman, 2001). De este modo, la frecuencia, los movimientos, los flujos dirigidos y las conexiones [en red] siguen caracterizando el funcionamiento racionalizado de las redes mercantiles, de poder, de información, de comunicación, de navegación, etc., fundamentando así, toda una lógica de gestión, direccionalidad e intercambio de mercancías, personas, transportes, asistencia y de otros objetos como datos, algoritmos, normativas, etc. Por ejemplo, la recopilación de datos que se comparten y difunden a través de la red informática que, en el caso de las empresas, permite agilizar la cadena de suministros o, como la información expuesta en una red de transporte público, ofrece un esquema que ubica los puntos nodales de intercambio, paradas y desplazamientos fijos que anulan la noción misma de movimiento (Massumi, 2002). En estas referencias, la noción red remite a la existencia de un común colectivo que puede ser identificado a través de conexiones concretas entre individuos, datos, cosas, normas, etc., estableciendo así, una unión de puntos preestablecidos; unas rutas fijas que se interseccionan y se rutinizan, es decir, se vuelven monótonas, repetitivas y predecibles (Bauman, 2001). Una fórmula de asociación donde humanos, no-humanos y el entorno se distribuyen en una red cerrada, precisamente, porque está determinada por ciertas directrices humanas.

Recurrir a la red permite dar cuenta de relaciones y seguir los procesos en que los actores se relacionan antes de que se consolide un ensamblaje estable. Entonces, “¿cómo y en qué sentido algo que se define por el movimiento de asociación es considerado estático?” (Muñoz, 2021, p. 71). Para Ingold (2015a), la red asocia, une o ensambla puntos, sin embargo, la composición queda fijada como un objeto acabado debido a que “las líneas que lo constituyen unen cosas, pero no crecen ni se desarrollan” (p. 30). En este sentido, “trazar las líneas de actividad es describir una vasta red, en la cual, cada individuo no aparece sino como un nodo en particular” (Ingold, 2008b, p. 210). Así, los movimientos se reducen a desplazamientos restringidamente asociativos. En el caso de las redes de transporte que, al mostrar sus trazados, sólo exponen los destinos que señalan los sucesivos desplazamientos. De hecho, en un mapa en red se ven puntos nodales como localizaciones unidas por líneas estáticas. Frente a esto, Ingold (2018b) sitúa la *meshwork* [malla/trama] para acentuar los flujos y los movimientos de las entidades que se entrelazan. En estos términos, “nada consigue agarrarse de algo a menos que lance una línea que pueda entrelazarse con otras” (p. 23).

Ciertamente, la creación de redes y la colaboración entre equipos de investigación y disciplinas es vital para abordar los problemas de estos tiempos convulsos. Aquí, “el significado de Antropoceno descansa en la idea de que hay una razón de ser detrás de la universidad, que es en sí misma progresista, educativa y redentora” (Bengtsen y Barnett, 2018, p. 18). No obstante, esto debería posibilitar un descentramiento; a saber, “una universidad que sea a la vez el archivo de lo que estamos dejando de ser y la semilla de aquello en lo que nos estamos convirtiendo” (Braidotti, 2020, p. 152). En este sentido, pensar-con la trama más que un elemento cartográfico, sino como una posibilidad para entender la universidad y las líneas de su con-figuración humana, no-humana y más-que-humana. Líneas que, como extensiones de ellas mismas, posibilitan un entendimiento de las relaciones no entre puntos o elementos nodales, sino a lo largo de sus trayectorias, movimientos y [dis]continuidades. Así, una diversidad de elementos humanos, no-humanos y más-que-humanos se desplazan, se cruzan y afectan mediante un inter-juego de fuerzas (Ingold, 2018b). Líneas que forman una trama de senderos entrelazados y no una red de rutas que se interseccionan. Por tanto, las líneas de la trama son las sendas a lo largo de las que se vive la vida (Ingold, 2015a).

Pensar la universidad como una trama es comprometerse “con sus ecologías ajenas, con las fuerzas de lo desconocido y sus implicaciones para los ecosistemas conocidos de la sociedad, la política, la economía y la cultura” (Bengtsen y Barnett, 2018, p. 18). Si en la red podemos explorar las asociaciones, en la trama el movimiento es más que asociativo y se extiende hacia uno de co-constitución, insistiendo así, en el potencial, el proceso, el acontecimiento y devenir (Massumi, 2002; Ingold, 2012). Una conformación de líneas que se relacionan, a la vez, una resistencia a la lógica del pensamiento totalizador y a la reificación de las entidades fijas y, con ello, la [re]consideración de la naturaleza provisional y siempre cambiante de todos los ensamblajes (Acuto y Curtis, 2014).

En tiempos donde “la escala, la velocidad y la estructura de las transformaciones, es decir, de lo que está simultáneamente dejando de ser y de lo que está en proceso de devenir” (Braidotti, 2020, p. 149) es, sin duda, apremiante “volver a plantear las preguntas ‘¿en qué está deviniendo la universidad?’ y ‘¿qué significa devenir la universidad hoy y en el futuro?’” (Bengtson, Robinson y Shumar, 2021, p. 2). Desde la trama podemos encontrar una forma de [re]pensar la relación-con las normas, las subjetividades, los cuerpos, las cosas, los edificios, el curriculum, los activismos, y, y, y como líneas que, no necesariamente, se mantienen juntas, sino que se mueven entre la unión y la separación. La trama puede ser una figuración que no sólo posibilita el descentramiento del sujeto [que también con-forma las tramas]. Pero, además, permite atender el potencial de la diversidad conflictiva [no-humana y más-que-humana] involucrada activamente en la con-formación de este mundo [y de la universidad] (Braidotti, 2020). Dejando, en sus movimientos y flujos, todo un itinerario vital de combinación pasado-presente-futuro.

Las universidades están inmersas en un tejido de líneas de las que surgen ciertas simetrías que no sugieren una jerarquía en el estatus o el poder reducible a sí mismas, sino que el poder se obtiene a través de alianzas emergentes (Bengtson y Barnett, 2018). Como plantea Walsh (2017), precisamos de:

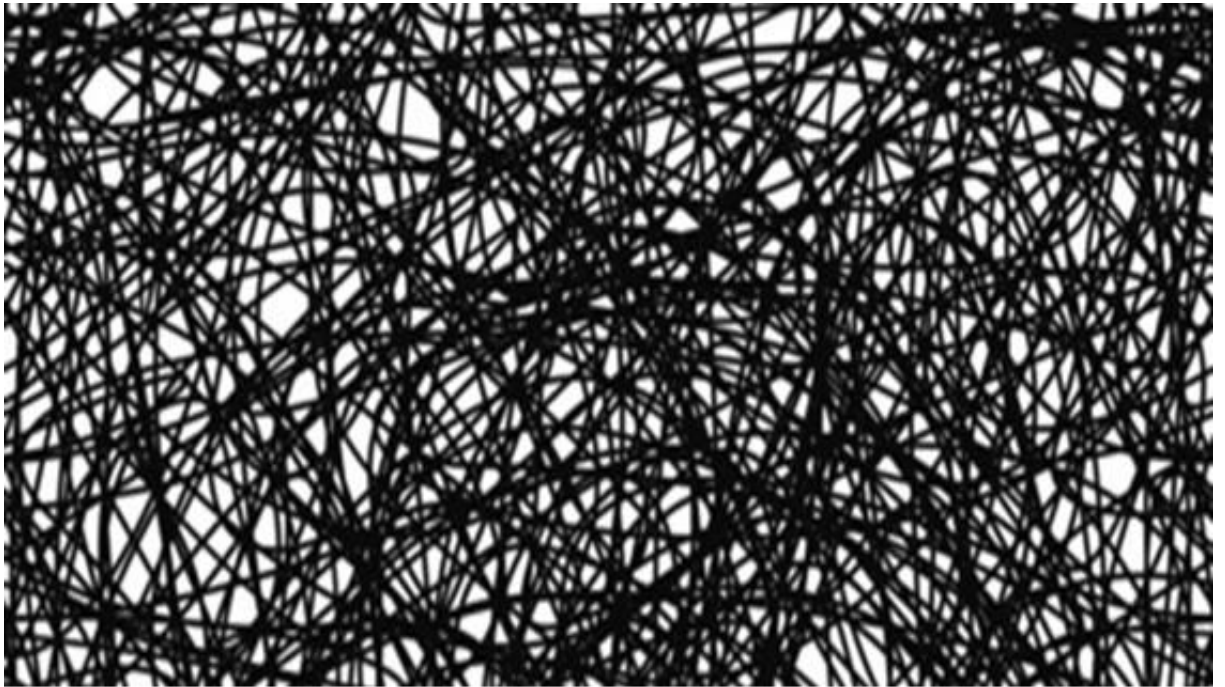
[...] una resistencia ética, crítica y digna, en contra del autoritarismo de los regímenes externos e internos de control y poder, y para defender la universidad (lxs estudiantes, docentes y empleadxs, y el pensamiento crítico y plural) proponiendo su reconstrucción participativa y democrática desde adentro. (p. 19)

Por lo mismo, [re]localizar la trama realza el potencial de unos cambios ineludibles que pueden ayudarnos a desarrollar un marco ético apropiado para hacer justicia a la complejidad múltiple de la universidad. Una “plataforma útil para co-construir el tipo de alianzas no-humanas transversales” (Braidotti, 2020, p. 50) y necesarias. Puede que, al pensar-con la trama, nos alejemos del antropocentrismo que caracteriza las investigaciones que priorizan aspectos institucionales, la gestión y la organización y, a la vez, excluyen o instrumentalizan otras fuerzas activas “menos manejables y más salvajes de las universidades y la vida estudiantil” (Bengtson y Barnett, 2018, p. 21) que también influyen, con-forman y devienen universidad.

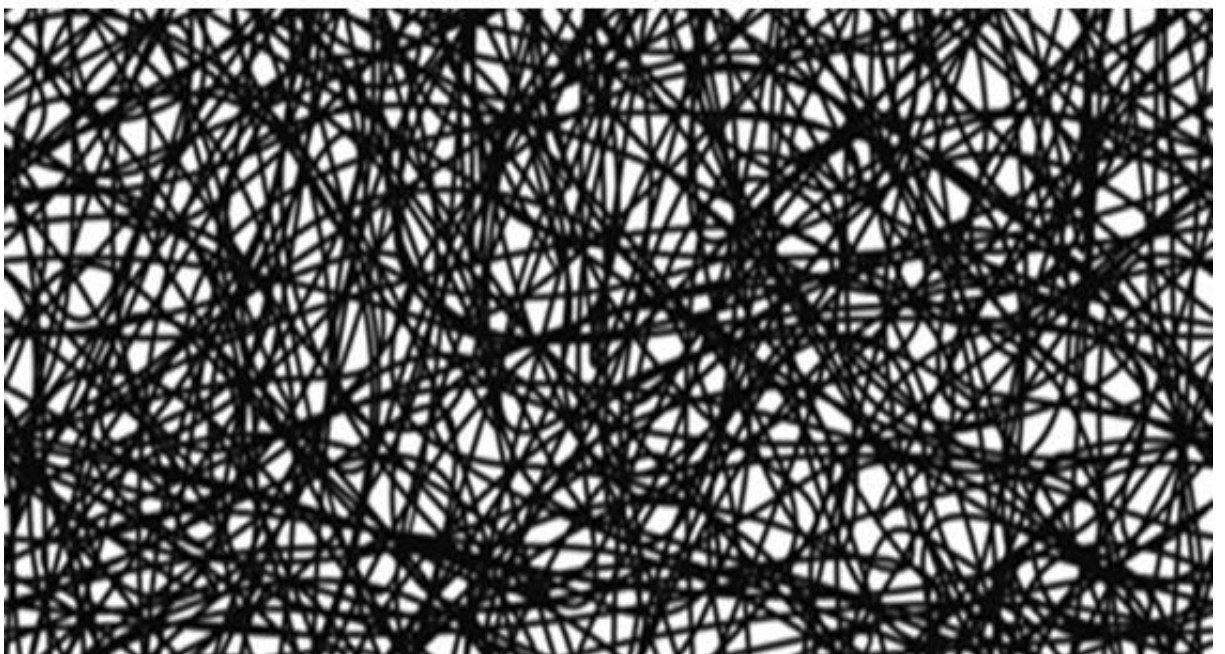
Pensar la universidad en la contemporaneidad, nos exige no desatender el poder de las líneas, su variabilidad y su sentido en la con-figuración de los ensamblajes, porque las líneas de la trama son sendas a lo largo de las que se vive la vida (Ingold, 2015b). La trama “está constituida por un embrollo de líneas y no por una conexión de puntos” (Ingold, 2015a, p. 119). Esta figuración hace hincapié en las capacidades creativas de la materia y la energía, las propiedades y sus capacidades emergentes, su gran variedad de formas, incluidas aquellas que surgen más allá del plano de la interacción [social].

Jackson y Mazzei (2016), nos recuerdan que cualquier agencia no es atribuible a ninguna cosa, sino que está ligada a su ensamblaje. Así, “las acciones humanas son sólo una fuerza y, muy posiblemente, el componente menos vital en un ensamblaje” (Jackson

y Mazzei, 2016, p. 94). Por tanto, en la trama lo humano no deja de ser un elemento co-constitutivo más, no un límite, ni un centro. Más bien, es parte de una multiplicidad de líneas que se entrelazan simultáneamente “en mundos de vida académicos, profesionales, políticos, sociales, culturales, económicos, [materiales, y, y, y], que tanto florecen como compiten juntos sin subsumirse o, en última instancia, consumirse mutuamente” (Bengtsen y Barnett, 2018, p. 20). Atender la trama, implica agregar dimensiones analíticas, como la capacidad de afectar [y ser afectado] y la generación de singularidades, sin pretender con ello, cerrarnos en una especulación abstracta (Braidotti, 2020). Por lo mismo, una forma de pensar-con desde los encuentros, atendiendo con ello, cómo las cosas ya están intrincadas. Una ontología abierta y pluralista donde la universidad no deja de estar enredada a otras tramas sociomateriales más amplias.



**[POST]SCRIPTUM**  
FORMARSE [Y CONVERTIRSE] INVESTIGADOR  
EN UN PROCESO DISCONTINUO







## [POST]SCRIPTUM: FORMARSE [Y CONVERTIRSE] INVESTIGADOR EN UN PROCESO DISCONTINUO

Galeano señala:

Quien escribe, teje.

Texto proviene del latín *textum*, que significa tejido.

Con hilos de palabras vamos diciendo,

Con hilos de tiempo vamos viviendo.

Los textos son como nosotros:

Tejidos que andan.

(citado en Gauta 2021, p. 4)

El *Post-scriptum*, según la RAE, es una locución del Latín que, literalmente, señala: *después de lo escrito*. Por lo mismo, quiero dejar claro que aquí no hay intenciones de dar cuenta de un final concluyente, ni mucho menos instalar un cierre abrupto. Como señalé en el *Hilo: Prólogo teórico*, esta investigación despliega *Hilos* que devienen en líneas que remiten constantemente unas a otras; “líneas de fuga que también forman parte del rizoma” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 15). *Hilos* que ofrecen una forma de seguir y de ser llevado. *Hilos* que no llegan a ninguna solución final, a ninguna conclusión, sino más bien, anuncian “un enredo, un tejido de nudos cuyos *Hilos* constitutivos, al devenir con otros *Hilos*, en otros haces” (Ingold, 2008a, p. 1806) pueden [con]formar una nueva trama.

Escribí hilando saberes, haceres, conceptos, ideas, preguntas, sentidos y significados. Los *Hilos* han [per]formado este texto. Una escritura en movimiento, zigzagueante y recursiva, que deviene de una relación pasado-presente-futuro y crea pensamiento. Los *Hilos* se conectan, se enlazan, se pliegan, no dejan de enredarse. Sin embargo, el proceso del *hilar* emerge como algo inmanente e interrumpido, de episodios críticos, inciertos, dolorosos, inquietantes donde se fueron entrelazando líneas afectivas y por venir (Dawney, 2013). Aquí, la discontinuidad, vuelve sobre “cada movimiento, como cada línea de una historia que crece rítmicamente a partir del anterior y sienta las bases para la siguiente” (Ingold, 2000, p. 66).

Seguir las líneas ha sido una exploración de los límites “que entran por su cuenta en nuevas series infinitas, convergiendo aquellas hacia límites, y constituyendo la relación entre límites” (Deleuze, 1989, p.103) que se experimentan en las zonas de invisibilidad, esos lugares del no-saber dónde las expectativas, simplemente, se escapan. Por lo mismo, resulta complejo señalar qué es la discontinuidad, pero sí puedo decir lo que no es: no es algo fijo, ni secuencial, ni acelerado. En consecuencia, siempre se escapa algo. Así, la investigación discontinua vuelve sobre lo irrealizado e irrealizable, un proceso incompleto “cuya realidad y conocimiento se hace poco a poco, por adición, por colección de las partes y de los pedazos. Un universo donde la composición debe seguir la cartografía de

las singularidades” (Lazzarato, 2006, p.28). En este sentido, la discontinuidad no deja de ser movimiento. Mapeando las singularidades de esta trayectoria discontinua, atiendo cuatro acontecimientos emergentes que conllevaron a que la investigación [y quien la encarna] se moviera de formas inesperadas. Acontecimientos que dan cuenta de relaciones espacio-temporales particulares que irrumpieron y modificaron los flujos experienciales. De este modo, la discontinuidad deviene en un proceso específico que no reduce su complejidad, sino que la ha diversificado.

El primer acontecimiento, ya anunciado en el primer *Hilo*, da cuenta de cómo un proyecto prescrito se precipitó y se desmoronó; devino en ruinas. Todo proyecto es eso, la proyección prescrita que se fija en lo que pretendemos hacer. Llegué a la universidad a realizar la investigación, traía conmigo un plan ya aprobado, un planteamiento bien argumentado, un trazado metodológico justificado y, sobre todo, las mejores intenciones de que todo avanzara según lo planificado. No dudo que deposité demasiada confianza en las buenas intenciones, tal cual clarividente, auguré un campo de acción normado y secuencial. No desconozco que cargamos con esa imagen de la investigación estática y mecánica. El encuadramiento de lo que buscamos hacer, bajo marcos metodológicos definidos de antemano, insistimos en ajustarnos al guión o, volvemos a los manuales que detallan qué es la investigación y cómo debemos realizarla.

Después de lo escrito, tampoco ignoro la comodidad que descansa en lo que funciona, más aún, si pretendemos satisfacer las demandas de una academia reproductora, competitiva y acelerada que espera de resultados. Aquí, “la evidencia, el conocimiento y la práctica de la investigación están intrínsecamente entrelazadas con el rostro cambiante de la universidad y de la educación en todas sus diversas formas sociales, culturales, políticas y económicas” (Denzin y Giardina, 2016, p. 5). La promoción de una investigación que mantiene las cosas ordenadas, bien representadas, el conocimiento estable, fijo y preconceptualizado que, a la vez, excluye todo lo que desborda los guiones pre-establecidos. Aún así, tampoco voy a ignorar las fuerzas de las líneas normativas científicas que niegan la vida singular, cerrando los acontecimientos sobre la base de las categorizaciones, los dualismos, los modelos y la rigidez disciplinar. Ordenamientos que obstruyen a la investigación [y al investigador], coartando nuestras posibilidades de pensamiento, creación e imaginación.

Ciertamente, no dudé en replantear la investigación, buscando la opción más apropiada, inclusive, la menos arriesgada. De entre las ruinas reordené los escombros para seguir avanzando. Así, esboqué otros objetivos, planteé otras preguntas, busqué los métodos más idóneos para [re]intentarlo. No dudo que, de entre las ruinas y escombros del proyecto precedente, me empeiné en rescatar todo aquello que me permitiera [re]construir unos sólidos soportes, metodológicos y teóricos, para insistir y no desistir. Después de lo escrito, no desconozco la inalterabilidad que puede transferirse. Sobre todo, cuando hacemos a un lado los cuestionamientos sobre lo que hacemos y por qué lo hacemos. Confiamos, en la seguridad que nos ofrece “la científicidad y objetividad de las disciplinas por las que las tribus académicas conflictúan. Al fin y al cabo, es una cuestión

de preservar o aumentar el territorio en el que se actúa y sobre el que se tiene poder” (Sáez y Gutiérrez, 2020, p. 29).

Los hábitos se acomodan en lo reproductivo, en lo que nos resulta familiar. Así nos confortamos con la seguridad de lo conocido. Sin duda, una sensación de alivio me acompañó desde el momento que pude [re]orientar la investigación en el campo de acción [conocido] pedagógico participando de clases [en la universidad] gracias a la invitación desinteresada de tres colegas. Una participación en la que asumí el rol de co-docente y, después de lo escrito, no dudo que también fui un estudiante más. No se trata simplemente de que se hayan cruzado roles, sino de movimientos intersticiales, cuestiones que acontecieron en las aulas. Claves de involucramiento que aluden a múltiples posiciones, a [re]colocaciones que me permitieron [re]pensar la educación [de las artes y el patrimonio], sin pretender con ello, hablar de fracasos, déficit y carencias en la enseñanza, sino más bien señalar que el conocer tiene que ver, y mucho, con el vivir y con el convivir. Y, éstos para con nuestros hábitos. Por lo mismo, insisto en la dificultad de hacer a un lado las expectativas, los deseos de que la investigación prosiguiera sin inconvenientes.

Después de lo escrito, no dejo de pensar en el hábito por el cual me sentí un estudiante más. Si bien mi rol era el de colaborador docente, creo que me sentí más cómodo sentado junto a las estudiantes y tomando notas de las clases. Afectado por las experiencias pasadas, recordando lo que creía saber y, eventualmente, volviendo a aprender. Puede que los hábitos sean la defensa del cuerpo contra los abruptos choques de expresión (Massumi, 2002). Pero, cuando [re]asumí el rol de profesor, emergían inseguridades alusivas a la reciprocidad, sobre todo, respecto a la acogida de las propuestas que compartía, inquieto por los silencios y muchas veces preocupado por no instalar jerarquías a la hora de propiciar un trabajo transversal. Pero, también lidiando con la incomodidad de no anticiparme a las experiencias de aprendizaje con respuestas probables y esperables. No sucumbir a los gestos individualizantes y homogeneizantes que obstruyen y cierran las posibilidades del acontecimiento.

Desde que inicié la trayectoria formativa en Barcelona [el *continuum* Máster-Doctorado] me encontré con otros espacios formativos, con otras formas de aprender y con otras formas de enseñar. Fui un asistente recurrente de los seminarios y me involucré participando de “saberes locales, menores, situados, discontinuos” (Lazzarato, 2006, p. 32). Encontré en estas experiencias formativas otra forma de pensar y otras formas de relacionarme con el saber-conocimiento. En este sentido, volver al aula [como varón-docente-investigador] devino en una experiencia para comenzar a lidiar [incómodamente] con mis hábitos. Inevitablemente, ya “no podía pensar como pensaba, educar como educaba, ser como era” (Omar, 2020, p. 55). No discuto que, de pronto, nuestro modo de pensar se transforma y comenzamos a cuestionar nuestros hábitos. Así, he vuelto a ellos porque éstos también se han transformado. Hábitos que me han empujado a dejar de dar las cosas por sentadas, subvirtiendo así, la expectativa de seguridad que descansa en la semejanza, en lo opuesto, en la reproducción y en la representación de generalizaciones escencialistas. Hábitos que, de a poco, comenzaron a abrazar las contradicciones, las

desorientaciones, las paradojas, los misterios, los silencios, lo inconcluso y lo escurridizo que resulta la vida y nuestras relaciones más allá del saber [aprender en el sentido de humildad].

Después de lo escrito, y atendiendo el ir y venir, las [re]colocaciones formativas de esta trayectoria, considero que en esta investigación ha estado atravesada por historias y experiencias simultáneas, nunca cerradas, siempre en fuga, “dos registros paralelos y líneas que atraviesan esos dos caminos y mudan las sendas y los que por ellas caminan” (Omar, 2020, p. 55). Encuentros, para pensar con, para salir de la zona de confort, para conectarme de manera no-representativa y descodificada con conceptos, teorías, ideas, imaginaciones y especulaciones que posibilitaron espacios de pensamiento [y de aprendizaje], no tanto como filiaciones, sino como devenires. Así, no hay nada que imitar, sólo “hay devenires que actúan en silencio, que casi son imperceptibles” (Deleuze y Parnet, 1980, p. 6). Aquí, la emergencia del devenir estudiante como una posibilidad para devenir investigador.

El segundo acontecimiento fue la emergencia de las movilizaciones estudiantiles en la universidad: el Tsunami Feminista del 2018 (Contreras, 2021). Como también lo fui desarrollando en otros *Hilos*, la situacionalidad de estas movilizaciones no sólo conllevaron a la abrupta interrupción de las actividades formativas, sino, lo más relevante, transparentó el conflicto respecto a la naturaleza introvertida de la investigación. Particularmente, cuando creemos que la realidad es ajena e indirecta, por tanto, insistimos en introducir categorías y clasificaciones, a la vez que excluimos lo que no podemos describir, lo que queda fuera de nuestra percepción, pero sobre todo lo que no podemos representar: las emociones y los afectos (Ahmed, 2015).

Las movilizaciones estudiantiles feministas conllevaron que la red de puntos nodales, siempre identificables, deviniera en una trama de múltiples líneas, fuerzas, intensidades y afectos. A la imposibilidad de generar una instancia de encuentro, reunión y diálogo con las estudiantes movilizadas, seguí asistiendo a la universidad, tratando de atender [y entender] lo que estaba observando [y a lo que me estaba enredando]. Moviéndome en el umbral de la distancia y la proximidad, comencé a atender los afectos que emergían, momentos de intensidad corporal, una relación particular que irrumpe el flujo de la experiencia, tanto de aquello que nos resulta habitual, como aquello que pasamos por alto. Estas afecciones abrieron un espacio-tiempo para interrogar mi involucramiento cuestionando el sentido otorgado a la ética de la relacionalidad. Pensando [y afectado] por la violencia policial [y otras formas de violencia masculinistas] como dinámicas excluyentes que pasan desapercibidas, incluso, se normalizan como conductas muy arraigadas y poco cuestionadas por parte de los individuos y colectivos masculinos. Después de lo escrito, la expresión de la experiencia corporal, la personalidad, la representación y las relaciones de saber-poder siguen potenciando la fuerza de unas líneas normalizadoras que operan sobre nuestros cuerpos [masculinos], desplegándose sigilosamente como hábitos que [re]afirman las desigualdades, exclusiones y marginaciones [no tan sólo de género]. En este sentido, no hay un punto final ideal,

siempre habrá trabajo por hacer. Se trata de insistir en los problemas, eso que Haraway (2019a) identifica como “quedarse con el problema”. De ahí la importancia de no dejar de atender nuestros hábitos, no tanto en lo concerniente a los comportamientos aislados, sino nuestra posición existencial [y relacional]; el ser-con. Sin dejar de lado la resistencia a los cambios, no en los momentos estables, sino en las situaciones incómodas. En este sentido, una interpelación [micro]política sobre los [nuestros] hábitos de masculinidad normativa que deslegitiman las diferencias y hacen propios los repertorios de las violencias.

La interrupción de las actividades académicas me llevó a deambular por los senderos del campus, a la vez, que comencé a pensar en la metodología y la implicancia de los datos. Estos cuestionamientos propiciaron la emergencia del caminar-con como la posibilidad de una metodología afectiva. Un trabajo encarnado [y localmente situado] que vuelve al cuerpo en movimiento como una oportunidad para intentar corresponder con la materialidad que también hace [y es parte] de la universidad. Una apertura a una ecología afectiva de los encuentros que emanan de los acontecimientos del devenir-con, de enredarse, de estar-ahí, [re]atender performativamente, entrar en [con]tacto [hápticamente].

Después de lo escrito, la potencialidad del caminar no está prescrita [de ahí el lugar de la prehensión], “sólo se alimenta hacia delante, desplegándose hacia el registro de un acontecimiento [...]. El potencial es la inmanencia de una cosa a su variación aún indeterminada en curso [...]. La inmanencia es una palabra clave. La inmanencia es el proceso” (Massumi, 2002, p. 9). La inmanencia del caminar-con como una posibilidad, un movimiento de pensamiento para comenzar a corresponder con una diversidad de elementos heterogéneos humanos, no-humanos y más-que-humanos. La correspondencia implicó aprender a entablar un diálogo con-el-mundo y “responder con sensibilidad y criterio. La correspondencia con las personas y las cosas abre caminos para que las vidas sigan adelante, cada una a su manera, pero sin dejar de tener en cuenta a los demás” (Ingold, 2021, p.3).

Caminar-con en el que proliferó la diferencia, la atención a la singularidad y la potencialidad. Seguir el ritmo, la variación caracterizada por unas relaciones de pura velocidad y lentitud, los afectos puros que están por debajo y por encima del umbral de nuestra percepción (Deleuze y Guattari, 2004). Un movimiento para ir más allá de los intentos de descubrir el significado de lo simbólico, sino volver a otros sentidos y [re]conocer la posibilidad de que hay cuestiones que no se pueden significar y, por tanto, se difuminan en los límites de lo cognitivo (Vannini, 2015). La escritura, afectada por las fuerzas que han actuado sobre y a través de las materialidades vitales de la trama, conflictuó la lógica representacional y las implicaciones respecto a lo que constituye el análisis, desafiando así, los límites de la universidad y la forma en que se nos exige escribirla. Es que, a través de los enredos del cuerpo, se pueden trazar nuevas cartografías para propiciar nuevos entendimientos de nuestros encuentros en/con-el-mundo.

La escritura no recurría a categorías, ni dicotomías, ni modelos; un desbordamiento de múltiples líneas y conexiones rizomáticas que vuelven a empezar en una nueva línea, o vuelven a una línea antigua, afirmando la interconexión y el crecimiento (Deleuze y Guattari, 2004). Líneas que comenzaron a interrumpir y desafiar las normas de la escritura académica. Una escritura para pensar la diferencia como acontecimiento del pensar, [...] diferencia sin sujetos ni objetos, la intensidad como pura diferencia” (Omar, 2020, p. 57-58). Escribir para dar cuenta, de forma diferente y creativa (Lorimer, 2015), de las experiencias, aprendizajes, relaciones y sentidos en un plano multidimensional [historias, recuerdos, afectos, deseos, sueños, y, y, y] que hacen y son universidad. Un movimiento de pensamiento para la posibilidad de una escritura de [con]tacto afectada por espacios, cosas, subjetividades, cuerpos, relaciones, [micro]políticas y temporalidades que no dejan de revelar potencialidades, reconociendo con ello, la carencia de la representación, la efervescencia de los acontecimientos que, aún descritos, no dejan de ser parciales, contingentes, situados, incompletos. Pero escribir no es imponer una forma [de expresión] en materia de experiencia vivida. Tampoco se trata de desplegar una escritura colonizadora, sino más bien movilizar una narrativa en la que, escritor y lector[es], se puedan encontrar para entrar en [con]tacto. Escribir de forma diferente, hacer conexiones, una escritura “en sintonía con las modalidades afectivas y materiales” (Gannon, 2018, p. 21).

Escribir para no quedarse en los márgenes, escribir como gesto de cuidado de uno mismo y de los demás, pequeños actos de resistencia encarnados y enmarañados a múltiples devenires que no pueden determinarse de antemano. Un trabajo en el que las imágenes visuales, el anarchivo y el mapeo se entrecruzan provocando nuevas derivas de pensamiento. En este sentido, han posibilitado “un mecanismo de alimentación de líneas de proceso creativo, en continua variación” (Massumi, 2016, p. 5). Así, la escritura dejó de ser sólo una forma de organizar el conocimiento, para ir dando lugar a algo vital, afectivo y posible.

Como señala Lazzarato (2006):

Lo posible es de este modo producción de lo nuevo. Abrirse a lo posible es recibir, como cuando uno se enamora, la emergencia de una discontinuidad en nuestra experiencia, y construir, a partir de la mutación de la sensibilidad que el encuentro con el otro ha creado, una nueva relación, un nuevo agenciamiento. (p. 41)

Después de lo escrito, la escritura no deja de ser una estrategia de pensamiento clave, en un prisma complejo a través del cual la investigación [y la práctica pedagógica] pueden comenzar a movilizar provocaciones que se abren a otros textos, a las historias de las que somos parte, incluso de aquellas que sólo hemos oído hablar. Una escritura para comenzar a pensar la diferencia libre, lo que no puede ser reconocido ni reconocible, un mundo libre más allá de sujetos y objetos, en una realidad exenta de dualismos (Omar, 2020). Contar una historia, viviéndola, experimentando la provocación, donde las palabras de los textos, eventualmente, pueden comenzar a brillar [o incomodar] (MacLure, 2013). Un diálogo plural de múltiples capas, una narrativa rizomática para

propiciar un espacio de conversación ampliado entre las líneas que atraviesan las tramas de las que somos parte.

El tercer acontecimiento, fue el incendio de la casa de mi familia. De este suceso, mi padre fue el único que resultó herido de gravedad, quedando en riesgo vital e inducido a un coma por casi dos meses. Este incidente no sólo interrumpió el proceso de escritura, interrumpió vidas. Recuerdo que envié un mail a *Fernando Herraiz*, mi tutor, y a *Fernando Hernández*, el coordinador del doctorado, avisando a ambos la urgencia de la situación y el repentino viaje a Chile. En ese momento, no había cabida a ninguna certeza, no sabía si regresaría a Barcelona y podría dar continuidad a la trayectoria formativa y a la beca. La comprensión de ellos, de mis amigas y amigos, el acompañamiento de mis cercanos [con las que también he hecho vida y familia en España], ciertamente, hicieron más llevadero el viaje.

Llegué a Chile y me encontré con un ambiente convulsionado. El estallido social y las movilizaciones en todo el país, explicitaban el desgaste de una sociedad que había despertado del letargo neoliberal [eso creíamos]. Me encontré con la declaración del *Estado de Excepción Constitucional de Emergencia*<sup>236</sup>, los toques de queda y la restricción de la movilidad. Los dos días que pude llegar al hospital, en Santiago, fueron verdaderas odiseas. Esquivando barricadas, proyectiles y detenciones arbitrarias, sumado a la dificultad de respirar y la irritación en los ojos por el efecto del humo y el gas lacrimógeno. La sala de urgencias del centro hospitalario era un caos, la presión, los gritos, el llanto. Rostros ensangrentados, rostros mutilados, cuerpos humeantes de vapor, sudor, rabia, impotencia, dolor... Y, “aunque el dolor puede parecer evidente -todos conocemos nuestro propio dolor, nos quema” (Ahmed, 2015, p. 52). Eran muchos los quemados, me estaba quemando. Eran muchos los incendios, el fuego no se extinguía.

En Santiago no podía hacer mucho. Me tocó asumir la responsabilidad de sostener la dificultad y el dolor de la situación, constantemente, evaluar todas las posibilidades. Dirimí funciones con mis hermanos y viajé a casa, llegué a Linares<sup>237</sup> y me encontré con cúmulos de escombros carbonizados, ahí donde “la potencia estética y afectiva del lugar opera a través de una revelación de las propiedades y propensiones de la materia en el proceso de su deshecho” (DeSilvey, 2022, p. 288). Comencé a limpiar, intentando

---

<sup>236</sup> Los *Estados de Excepción Constitucional* E.E.C. pueden declararse en situaciones precisas que los hacen viables. En situación de guerra externa, el Presidente de la República, con acuerdo del Consejo de Seguridad Nacional C.S.N., podrá declarar todo o parte del territorio nacional en estado de asamblea (Art. 40 N° 1). En situaciones de guerra interna o conmoción interior, el Presidente de la República, con acuerdo del Congreso podrá declarar todo o parte del territorio nacional en estado de sitio (Art. 40 N° 2). En situaciones de grave alteración del orden público, daño o peligro para la seguridad nacional el Presidente de la República con acuerdo del C.S.N., podrá declarar todo o parte del territorio nacional en estado de emergencia. También en situaciones de calamidad pública, el Presidente de la República podrá declarar la zona afectada, u otra que lo requiera a consecuencia de ella, en estado de catástrofe (Art. 40 N° 4). En este sentido, una situación de excepción sólo habilita, pero no obliga, al Presidente de la República a declarar el E.E.C. Concretamente, el *Estado de Excepción Constitucional de Emergencia*, establece la restricción del ejercicio de la libertad de locomoción y el derecho de reunión (Art. 41, N° 4) (Ríos, 2002).

<sup>237</sup> Ciudad del centro-sur de Chile, perteneciente a la Región del Maule. Ciudad en la que nací, me crié [y en la que he vivido una vida]. Ciudad en la que aún vive mi familia.



improvisar algún techo con las personas que no sólo llegaban a acompañarnos, sino que se sumaban a la difícil tarea de hacer y deshacer. Tuvimos [como familia] la fortuna de la ayuda desinteresada de amistades y familiares, la compañía, las palabras de ánimo, el esfuerzo, el tiempo... “unas relaciones sostenibles y florecientes y no simplemente supervivencialistas o instrumentales” (Puig de la Bellacasa, 2017a, párr. 3). Asumimos el cuidado para seguir y, en momentos de flaqueza, negarnos a desistir.

No desconozco que el apego a lo material tiene una denotación que vuelve sobre el plano de lo que importa, y claro, la vida [humana] importa. La pérdida de un ser querido afecta. Para Ahmed (2015), “la pérdida es, en cierto sentido, la pérdida de un ‘nosotros’, la pérdida de una comunidad basada en las conversaciones cotidianas, en el ir y venir de los cuerpos, en el tiempo y el espacio” (p. 75). No perdí a mi padre, no hubo vidas [humanas] que lamentar después del trágico incendio. Pero la pérdida de un “nosotros” sin duda no dejó de doler. Un nosotros en el que incluyo muchas cosas, fotografías, muebles, libros, ropa, recuerdos, la casa... cosas que también son parte de una vida y “co-constituyen una base fundamental y persistente para nuestra existencia” (Olsen, 2010, p. 4). Puede, como señala Bennett (2012), que ciertos apegos a las cosas estén ligados “al miedo a la muerte y al dolor de la pérdida” (p. 253) pero, la pérdida, vuelve sobre “la experiencia como el sentimiento básico de ‘estar ahí’, de estar presente, un sentimiento que puede ser consciente o no, y que es necesariamente parcial y distribuido” (Sørensen, 2013, p. 115).

Después de lo escrito, “en un mundo de materialidades vibrantes, la agencia de un *yo* aparece no sólo como radicalmente enredada con cosas no-humanas, sino como parcialmente compuesta de tales cosas” (Bennett, 2012, p. 258). Así, se acentúan la interdependencia, la relacionalidad y la transferencia [entre nosotros humanos y las cosas] engendrando respuestas corporales y afectivas. Por lo mismo, no desconozco el alivio por las cosas que se salvaron y otras que quedaron heridas. Un momento donde la aceptación de la imprevisibilidad no dejó de ser parcial e incómoda. Con cuidado fuimos limpiando con trapos húmedos y agua jabonada las cosas que podíamos recuperar. Quitando algunos restos carbonizados, las manchas del humo, el hollín y el tizne que impregnaba todo lo que nos acompañaba.

En los términos de Puig de la Bellacasa (2017a):

[...] el cuidado incluye “todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar ‘nuestro mundo’... todo lo que procuramos entretejer en un complejo tejido que sostiene la vida”. Esta visión del cuidado presupone que la heterogeneidad es la base ontológica sobre la que existe todo aquello con lo que los humanos se relacionan: un sinnúmero de haceres —todo lo que hacemos— y de entidades ontológicas que componen un mundo —yo, los cuerpos, el entorno—. (Párr. 2)

En lugar de tratar de controlar los imprevistos, la recuperación propició un “diálogo” somático con las cosas, escuchando sus crujidos o percibiendo los signos materiales del deterioro” (Bohlin, 2020, p. 98), intentando así, responder a ello con cuidado. Un cuidado que iba más allá del sentido otorgado a la restauración y la



ANARCHIVO-31.

preservación, era asumir los efectos [y afectos] de la inevitabilidad para dejar de pensar en el estado original y comenzar a imaginar posibles estados futuros que, sin duda, no dejaran nunca de estar “arraigados en la sustancia y los relatos arrastrados del pasado” (DeSilvey, 2022, p. 303). Considerando que, “el cuidado es concomitante con la continuación de la vida” (Puig de la Bellacasa, 2017a, párr. 2), el cuidado de las cosas, era la línea que se entrelazaba a la trayectoria del cuidado de mi padre, no sólo en los términos del tratamiento de las “heridas y lesiones, sino también para abrir la posibilidad de restauración, reparación, sanación y recuperación” (Ahmed, 2015, p. 287).

Regresé a Barcelona y me reincorporé a las actividades formativas del doctorado. Comencé, de a poco, a [re]tomar la escritura, aunque no dudo que fue la escritura la que me tomó. Esa escritura que vuelve sobre la liminalidad de la vida cotidiana: historias pequeñas, fragmentos y ficciones, historias que a menudo niegan y desafían las convenciones de la narración; los retazos de unas tramas y circunstancias que dan forma a nuestro con-vivir. Aquí, la escritura [auto]etnográfica, no deja de ser discontinua, fragmentada y elíptica. Una escritura que ha propiciado un sitio para la dispersión del *yo* en lugar de su reificación, una escritura que se pliega a un ensamblaje de afectos en lugar de fijar una verdad como “resultado de un proceso de objetivación” (Viveiros de Castro, 2004, p. 468).

En la escritura las historias fluían y se establecían conexiones, surgían así, líneas de fuga, pensando y haciendo de forma no lineal e inesperada. La coherencia negada, resistida por unas historias de muchos fragmentos de angustia y pérdida que desafiaron la representación. Una respuesta creativa: lo discursivo y lo material para explorar un pasado en el presente. Lo que ha sido, lo que podría ser. Lo que fue, lo que es. La creación de un campo figurativo de una realidad sociomaterial compleja. Un texto que es interrogado por un sentimiento reflexivo, plegado hacia yuxtaposiciones, dilemas, epifanías y frustraciones; una desorientación donde el desconocimiento forma parte de la continuidad y la discontinuidad de los flujos del proceso (Lazzarato, 2006).

El cuarto acontecimiento se centra en las alteraciones materiales de la pandemia del COVID-19. Aquí, “el miedo, como el dolor, se siente como una forma desagradable de intensidad” (Ahmed, 2015, p. 109). Afectos que redujeron el espacio corporal y cómo este encogimiento involucró la restricción de nuestra movilidad corporal perturbando y alterando nuestras rutinas (Ahmed, 2015). El coronavirus fue mucho más que una enfermedad, se acentuaron las distancias y el “dolor de los otros se volvía ‘nuestro’, una apropiación que transforma, y tal vez incluso neutraliza” (Ahmed, 2015, p. 48). Pues son los afectos, incluso los más modestos, los que “nos inducen a la metamorfosis, proyectando una dimensión inédita de la existencia, abriendo en nosotros, los humanos, una metafísica que trastoca las relaciones con nuestro cuerpo, con el prójimo [y con-el-mundo]” (Le Breton, 1999, p. 26)

El confinamiento transparentó que la “fragilidad [inmunológica/ontológica] sea la condición y causa de los contenidos de los afectos: miedo, aburrimiento, soledad, incredulidad, etc.” (Yáñez, 2020, p. 141). Todo lo que marcaba una cotidianeidad

comenzó a experimentarse como algo del todo extraño, abruptamente se resquebrajó la habitualidad que situaba el gusto de vivir (Le Breton, 1999). Una experiencia que implicó la reconstrucción de una existencia transitoria que, más allá del marco intersubjetivo, entró en un escenario político donde se confrontaban opciones de futuro posibles e inciertos. En la contingencia tuvimos que acostumbrarnos a las distancias, evitando el [con]tacto [físico]. No dudo que nuestra relación con las cosas también cambió, hubo un espacio-tiempo donde no podíamos tocar sin el uso de guantes, además, del uso generalizado de mascarillas; ¿cuidados?

Nos vimos forzados al uso de ciertas cosas que, comúnmente, estaban destinadas a cuestiones de higiene laboral y prevención. Pero de pronto, el cuidado ya no era una obligación moralizante, había un cuidado con esas cosas, y esas cosas con nosotros (Van Dyke, 2015). Había que cuidarse y cuidar a los otros, pero también, tener cuidado. Cuestión que, como plantea Ahmed (2015), no dejaba de explicitar:

[...] una relación angustiada con el mundo ‘ser precavida’. [...] Ser cuidadosa es un sentimiento angustiante. Cuando estamos angustiadas, tendemos a ser más torpes con nuestros cuerpos, pues estamos extremadamente alertas ante todo lo que puede salir mal, y estas ‘posibilidades’ se vuelven objetos de sentimiento. (p. 116)

Sin duda la pandemia no inauguró ninguna era, sino más bien puso en evidencia las cuestiones relacionadas con las injusticias y la desigualdad en los ámbitos humanos y más-que-humanos. El agotamiento del mundo, un acontecimiento que manifestó “las intensas tonalidades de este tiempo convulsionado” (Yedaide y González, 2021, p. 4) y, como señala Ulmer (2019), los tiempos convulsionados del Antropoceno “son una advertencia y una pregunta, no una solución ni un plan estratégico” (p. 66).

Después de lo escrito, en estos tiempos inciertos, las pedagogías posthumanas nos recuerdan la importancia de las “relaciones que relacionan relaciones” (Haraway, 2019a, p. 65-66), mientras que las pedagogías decoloniales nos animan a entretejer “unx nosotrxs diversx y plural” (Walsh, 2017, p. 12). Como señala Braidotti (2020), “la respuesta está en la acción, en la praxis de componer un ‘nosotros, un pueblo’ por medio de alianzas, conexiones transversales y al entablar conversaciones difíciles sobre lo que nos inquieta” (p. 19). Después de la pandemia, queda la sensación de que nos hemos quedado con las “historias de éxito, narradas como la superación del dolor y la recuperación de la comunidad que ahora pueden sanar. Estas historias son sobre las vidas de individuos que se han salvado” (Ahmed, 2015, p. 49). Pero, no podemos olvidar las pérdidas y los fracasos, sobre todo, “la inequidad salvaje, la destrucción sistemática de lo viviente” (Yedaide y González, 2021, p. 4).

Para Ahmed (2015):

[...] la existencia misma de miedos y angustias que se vuelve un ‘signo de nuestros tiempos’, caracterizados como lo están por transformaciones e innovaciones veloces, que no sólo han erosionado viejas estructuras y valores,

sino que también han provocado sentimientos de pérdida de control y pérdida de certezas sobre el futuro. (p. 120)

A la pérdida de control y certezas, parece que no nos queda más opción que movernos en los intersticios para que las grietas se [con]viertan en “un lugar de sentipensar, estar, crear, luchar y existir –de re-existir” (Walsh, 2021, p. 35). Aceptar el riesgo de la contingencia estudiando “las relaciones que ponen las relaciones en riesgo con otras relaciones a partir de mundos inesperados” (Haraway, 2019a, p. 35). De este modo, los acontecimientos de interrupción no dejan de ser un lugar de intensidad y afectos a través de los cuales emergen sentimientos, texturas y resonancias (Dawney, 2013); relaciones de fuerza y movimiento siempre en condiciones de discontinuidad, de ruptura y de multiplicidad (Deleuze y Guattari, 2004). En los términos de Stengers (2020), aceptar la aventura del problema. Atender el lugar de las incertezas, desorientaciones, desviaciones y recalcitrancias; ir abriéndonos camino a través de obstáculos conceptuales, éticos, relacionales, y, y, y, de esto se trata, quedarse con el problema (Haraway, 2019a).

Para Omar (2020), las “preguntas que no pueden ser previstas, los problemas que no hay como determinar, y las soluciones que no hay como recortar, y que, todas ellas, están sin dueño y solo tienen el nombre de la singularidad impersonal que las alberga” (p. 61). Sin embargo, no hay que olvidar que el efecto de problematización es siempre transitorio y la forma en que las cosas llegan a importar no es por definición resistente, sino siempre abierta de ser recuperada [capturada] por las fuerzas [disciplinarias heredadas] dominantes, por lo mismo, después de lo escrito, después de una investigación discontinua, es importante [re]conocer que los conceptos y los problemas se trabajan juntos (Mazzei, 2021).

Como señala Deleuze (2005), “no debe decirse que hay acontecimientos problemáticos, sino que los acontecimientos conciernen exclusivamente a los problemas y definen sus condiciones” (p. 85). Evidentemente, las interrupciones han constituido un elemento problematizador que expone, continuamente, la volatilidad de los conceptos y el disciplinamiento dominante [autoridad de las disciplinas] que no deja de restringir la investigación [y al investigador] a modos de pensar establecidos y a sistemas de representación predominantes que se naturalizan en cuanto prácticas normativas, hegemónicas, excluyentes [y también cómodas]. Por lo mismo, siguiendo a Dawney (2013):

[...] la interrupción ofrece una interrogación académica de los momentos en que el cuerpo responde, y los límites del sujeto emergen a través de esa respuesta y permitiendo que tal interpelación tenga lugar. Estos momentos de interrupción, momentos en los que experimentamos un malestar general, una sacudida, una sensación de lo inoportuno [...]. (p.637)

Después de lo escrito, no ha sido tarea sencilla hacer a un lado la inseguridad a la hora de desaferrarse de los hábitos instrumentalistas que siguen “un modelo axiomático de experimentación científica siguiendo teoremas universales y estableciendo las reglas” (Braidotti, 2020, p. 117). Como tampoco ha sido fácil dejar atrás las certezas, las verdades

eternas, los determinismos y los actos de fe en la razón y la representación como los únicos modos posibles para acceder [y crear] conocimiento. No cabe duda que “a algunas personas les gusta dividir y clasificar, mientras que otras tienden puentes, tejiendo relaciones que convierten una división en un contraste vivo, cuyo poder es afectar, producir pensamiento y sentimiento” (Stengers, 2012, p. 1).

En una senda discontinua han emergido situaciones que han irrumpido [inesperadamente], desestabilizando con ello, hasta las estructuras más convencionales que toda prescripción augura. En dichas circunstancias, la interrupción sitúa una interrogación de los registros afectivos del cuerpo, una [micro]política “basada en la experiencia somática del sujeto afectivo y un replanteamiento de la materialidad en términos del espacio co-producido a través del encuentro” (Danwey, 2013, p. 634). Unas experiencias que también constituyen una fuente [discontinua] de conocimiento. De este modo, la discontinuidad ha señalado una dimensión, algún complejo enredo de pasado-presente-futuro. Algún momento liminal, en el umbral, y siempre, en el borde. Así avanzamos en la parcialidad y nos formamos, nos [re]formamos, retrocedemos, y seguimos con el problema sin pretender producir soluciones, pues “un problema no es el que reclama una respuesta, ya que en cada uno de estos casos el problema se define según presupuestos, coordenadas ya dadas y condiciones universales” (Flaxman, 2007, p. 28). Después de lo escrito, espero seguir caminando, escribiendo y pensando al ritmo de los problemas. Como señala Manning (2008), “el ritmo es la cualidad emergente de la intensidad sentida, un movimiento hacia adelante de la duración misma” (p. 4). Por tanto, seguir el ritmo de la problematización, es seguir el “ritmo de lo vivo, ritmo del proceso creativo, ritmo de los acontecimientos. En este sentido, el proceso creativo es rítmico” (Debaise, 2013, p. 103) y permite problematizar el mundo elaborando preguntas para abrir la investigación y la teorización a más acción, más imaginación, más retos, preguntas, posibilidades y urgencias que pueden desencadenar algo generativo que nos ayude a todos, humanos y no-humanos, por igual (Ulmer, 2019).

Después de lo escrito, el ritmo de la lentitud sigue siendo necesaria para establecer relaciones significativas con los afectos, con la realidad sociomaterial, con lo humano, lo no-humano y aquello más-que-humano. En la discontinuidad, la lentitud fundamenta el rigor de seguir los flujos afectivos y relacionales (Hernández-Hernández y Revelles, 2019) del pensamiento en movimiento. Una lentitud especulativa (Springgay y Truman, 2016) donde nada es estable, ni mucho menos predecible, “independientemente, de los valores cronológicos o cronométricos que el tiempo denota” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 267). No se trata de la lentitud en los términos de medida o velocidad, sino de concebir espacios de resistencia “como la demora de un individuo en relación consigo mismo, su duración o zona de indeterminación” (Kong, 2019, p. 136). Ahí, donde la decisión y la indecisión determinan y definen tanto el pasado, como la posibilidad; una posibilidad ampliada de acción, para seguir el ritmo de los problemas. Así, la política de lentitud no es un fin, ni se reduce a una exigencia, es “introducir entre sus elementos nuevas relaciones de velocidad y de lentitud que hacen cambiar verdaderamente de

agenciamiento, saltar de un agenciamiento a otro” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 272), esas variaciones discontinuas que “siguen los hilos de la materia para incorporarse, desde lo sombrío, en la multiplicidad abierta de su devenir” (Kong, 2019, p.136).

Esto ofrece una [re]lectura crítica de las convenciones del conocimiento que jerarquizan la actividad intelectual como una carrera acelerada que busca justificar o presentar argumentos racionales garantes de objetividad (Stengers, 2012). Al contrario, la lentitud plantea preguntas sobre lo que podría ocurrir si pudiéramos aprender con el mundo y no sobre él, para preguntarnos qué importa. Como evoca Haraway (2019a):

Importa qué materias usamos para pensar otras materias; importa qué historias contamos para contar otras historias; importa qué nudos anudan nudos, qué pensamientos piensan pensamientos, qué descripciones describen descripciones, qué lazos enlazan lazos. Importa qué historias crean mundos, qué mundos crean historias. (p. 35)

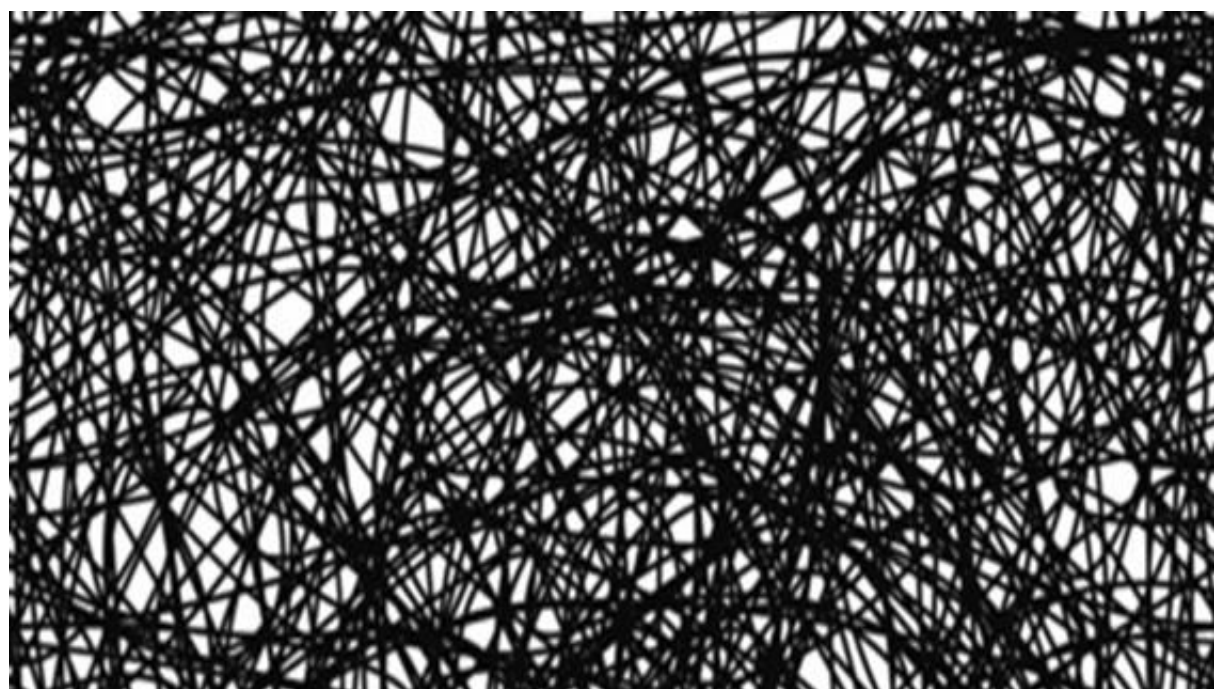
Seguir con el problema y con su imprevisibilidad, caminar, enredarse, rastrear las líneas de vivir y morir, cultivar la repons-habilidad, hacer presente para sí aquello que hacemos en los términos de diferentes formas de conocimiento (Haraway, 2019a). Una creación de sentido que abarque nuestras respuestas afectivas, a la vez, que aceptamos nuestras vulnerabilidades como investigadores [y educadores]. Tales rupturas con las formas habituales y cómodas de pensar, ofrecen posibilidades productivas para [re]conocer las experiencias de formarse [y convertirse] investigador. Una forma de incomodarnos e interrumpir nuestra conexión con la universidad, perturbando también, nuestros compromisos con la escritura académica. Por lo mismo, movilizar una escritura que fomente el pensamiento, nuestro propio devenir en la senda de una vida, no exclusiva de sí, sino más allá del *yo* (Ingold, 2012) y, así, “hacerlo con muchas personas, seres y cosas; es pensar en un mundo poblado” (Puig de la Bellacasa, 2017a, párr. 5).

Después de lo escrito, proponer un estado de devenir es estar siempre en movimiento, “son actos que sólo pueden estar contenidos en una vida” (Deleuze y Parnet, 1980, p. 7). Aquí, “las conexiones rizomáticas pueden ser una respuesta no general a esta generalidad [...] lo que conecta puede ser el aprendizaje práctico sobre la necesaria atención inmanente (crítica)” (Stengers, 2012, p. 12). “Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, y según otras” (Deleuze y Guattari, 2004, p.15). Por lo tanto, tiene un carácter diverso, no se encierra en sí mismo mediante representaciones estáticas, fijas y rígidas, sino que cambia de forma mediante un despliegue dinámico de hilos; las líneas de crecimiento que surgen de múltiples fuentes que devienen unas con-otras y con-el-mundo. La rizomática proliferación, los cruces y los solapamientos que desafían las identidades estáticas, asumiendo así, las multiplicidades nómadas de las subjetividades y reconocer que nos transformamos a través de lo que “significa pensar-con, es decir, devenir-con” (Haraway, 2019a, p. 64). Así, después de lo escrito, la vida sigue siendo rizomática, hay conexiones, puntos de intersección, superposiciones, convergencias, torsiones y pliegues

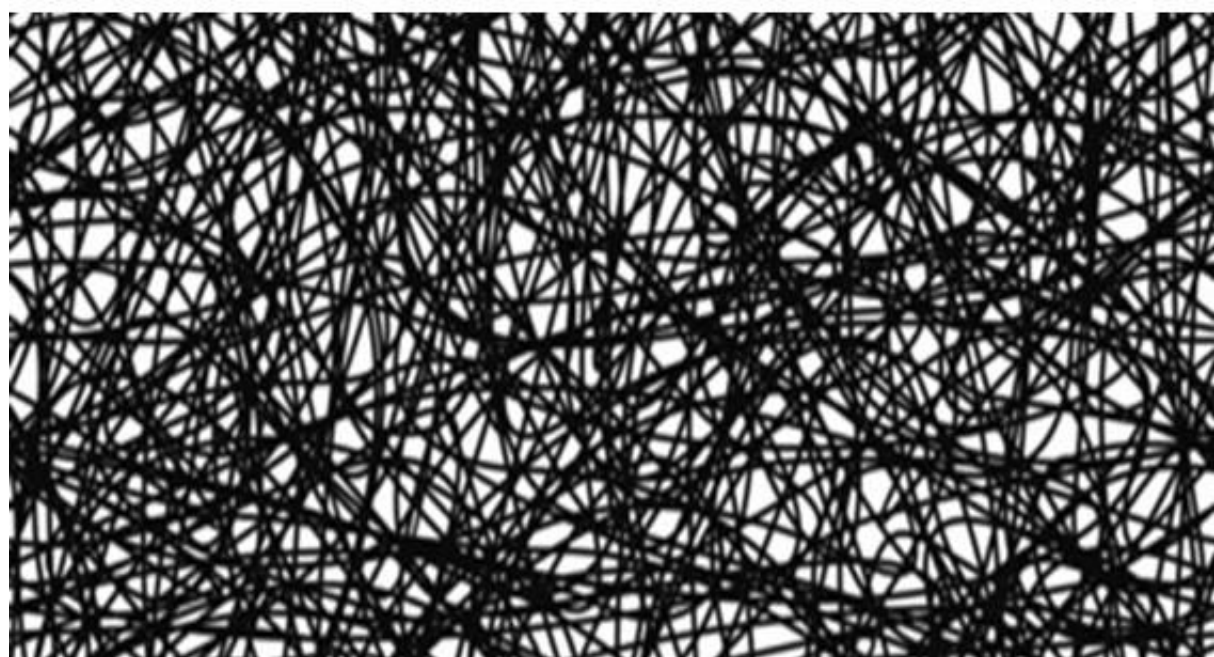
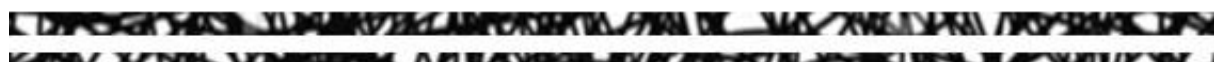
que emergen, interfieren y fluyen en nuevos devenires. Es así como avanza la vida, simple [y complejamente] co-habitando un mundo-con otros.







## **Bibliografía**





## BIBLIOGRAFÍA

- ABARZÚA, D. (Coord.) (2020). *Guía de Derechos Culturales de Pueblos Indígenas y Tribal Afrodescendiente*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- ACUTO, M. Y CURTIS, S. (2014). The Carpenter and the Bricoleur. A Conversation with Saskia Sassen and Aihwa Ong. En M. Acuto y S. Curtis (Eds.). *Reassembling International Theory: Assemblage Thinking and International Relations* (pp. 17-24). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137383969\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137383969_2)
- AGUILERA, R. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios políticos*, 28, 81-103.
- AGUIRRE, I. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista digital do LAV*, 1(1), 1-19. <https://hdl.handle.net/2454/21267>
- AGUIRRE, I. (2012). Retos de la investigación en educación patrimonial. En O. Fontal, A. Ibañez y C. Gómez (Coords.). *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp.196-210). Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- AHMED, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- AHMED, S. (2019). *Fenomenología Queer. Orientaciones, objetos, otros*. Bellaterra.
- ALAIMO, S. (2014). Thinking as the stuff of the world. *O-zone. A Journal of Object-Oriented Studies* 1(14), 13-21. [https://www.academia.edu/21590374/Thinking as the Stuff of the World](https://www.academia.edu/21590374/Thinking_as_the_Stuff_of_the_World)
- ALBÁN, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Wash (Ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp.443-468). Abya-Yala.
- ALDER, K. (2007) Focus: Thick Things. *Isis*, 98, 80–83. <https://doi.org/10.1086/512832>
- ALMENDRA, V. (2017). Palabrandando: Entre el despojo y la dignidad. En C. Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II, pp.209-244). Abya-Yala.
- ALONSO-GONZÁLEZ, P. (2015). The heritage machine: The neoliberal order and the individualisation of identity in Maragatería (Spain). *Identities*, 22(4), 397-415. <http://dx.doi.org/10.1080/1070289X.2014.977291>
- ALONSO-SANZ, A. (2017). Repensando tres entornos educativos consolidados. *Artseduca*, 18, 78-99. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2651>
- ALONSO-SANZ, A. Y ALFONSO, V. (2020). Artivismo como recurso para la promoción de la igualdad de género y el respeto a la diversidad sexual: convocatorias de arte público en contextos universitarios. *Revista do Programa de Pós- graduação em Artes Visuais*, 8, 18-40.

- ALSINA, P. (2010). Introducción: Cómo archivar y conservar las prácticas artísticas vinculadas a los nuevos medios. *Artnodes*, 10, 4-5.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3682251>
- ALZATE, J. (2020). La investigación desde la piel en el habitar intercultural postcolonial sur andino. En P. Noguera (Ed.). *Polifonías geo-ético-poéticas del habitar-sur* (pp.197-234). Universidad Nacional de Colombia.
- AMATUCCI, K. (2012). Writing “Teacher”: An Experiment in Post-Qualitative Method. *International Review of Qualitative Research*, 5(2), 271-290.  
<https://doi.org/10.1525/irqr.2012.5.2.271>
- AMÉSTICA, L., GAETE, H. Y LLINAS-AUDET, X. (2014). Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 22(3), 384-397.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052014000300009>
- ANZALDÚA, G. (2015). Border Arte: Nepantla, el lugar de la frontera. En: A. Keating (Ed.). *Light in the dark luz en lo oscuro. Rewriting Identity, Spirituality, Reality* (pp.47-64). Duke University Press.
- APPADURAI, A. (1991). Introducción: Las mercancías y la política del valor. En A. Appadurai (Ed.). *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías* (pp.17-88). Grijalbo.
- ARRIBAS, B. (2020). Consideraciones socio-políticas en el marco de la ontología orientada a objetos. *Problemata-Revista Internacional de Filosofía*, 11(5), 90-105.  
<https://doi.org/10.7443/problemata.v11i5.53197>
- AUDI, R. (Ed.) (2004). *Diccionario Akal de Filosofía*. Akal.
- AZPIAZU, J. (2017). *Masculinidades y Feminismo. Incomodidad productiva y aprendizaje*. Virus.
- ÅSBERG, C., Y BRAIDOTTI, R. (2018). Feminist posthumanities: An introduction. En C. Åsberg, & R. Braidotti (Eds.). *A feminist companion to the posthumanities* (pp. 1-22). Springer.
- BANDA, C. Y NAVEA, V. (2013). Comunidades en pugna. Desplazamiento de los métodos de protesta hacia una nueva producción de sentido. En C. Banda y V. Navea, (Comps.). *En marcha. Ensayos sobre arte, violencia y cuerpo en la manifestación social* (pp.15-34). Adrede.
- BALDASARRE, M. (2013). Los estudios del arte del siglo XIX en América Latina. *Caiana*, 3(12), 1-8.
- BALLESTER, I. Y HIGASHI, A. (2017). Tachaduras y borraduras en la poesía mexicana contemporánea (Albarrán, Herbert, Alcantar). *Signos Literarios*, 13(25), 8-43.  
<https://signosliterarios.izt.uam.mx/index.php/SL/article/view/201>
- BARAD, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*, 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*. Duke University Press.
- BARFIELD, T. (2000). *Diccionario de antropología*. Siglo XXI.

- BARNETT, R. (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Octaedro.
- BARRA, A. (2019). La Importancia de la Productividad Científica en la Acreditación Institucional de Universidades Chilenas. *Formación Universitaria*, 12(3), 101-110, <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000300101>
- BARREIRO, J., VROEGINDEWEIJ, M., FORTE, M., & ZEMBYLAS, M. (2020). Posthumanism, education and decolonization: A conversation with Michalinos Zembylas. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 1(2), 123-153. <https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i2.31972>
- BASULTO, O., FUENTE, F., TORNAY, M. Y INOSTROZA, C. (2020). Visualidad y narrativas en las representaciones iconográficas del movimiento feminista universitario 2018 en Concepción-Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 39, 241-259. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2020.n39-12>
- BAUDRILLARD, J. (1969). *El sistema de los objetos*. Siglo XXI.
- BAUMAN, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Cátedra.
- BAUMAN, Z. (2003). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En S. Hall & P. Du Gay (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 40-68). Amorrortu.
- BAYLEY, A. (2018). *Posthuman Pedagogies in Practice. Arts based Approaches for Developing Participatory Futures*. Palgrave Macmillan.
- BEHAR, K. (2016). An Introducción to OOF. En K. Behar (Ed.). *Object Oriented Feminist* (pp.1-38). University of Minnesota Press.
- BENGOA, J. (2013). Rural Chile Transformed: Lights and Shadows. *Journal of Agrarian Change*, 13, 466 – 487. <https://doi.org/10.1111/joac.12015>
- BENGTSSEN, S. & BARNETT, R. (2019). Higher Education and Alien Ecologies: Exploring the Dark Ontology of the University. En R. Evelyn & K. Kleinhesselink (Eds.). *Anthropocene in the Study of Higher Education* (pp.17-40). Peter Lang. <http://doi.org/10.3726/ptihe.2019.01.02>
- BENGTSSEN, S., ROBINSON, S. & SHUMAR, W. (2021). Introduction – The University Becoming. En S. Bengtsen, S. Robinson, y W. Shumar (Eds.). *The University Becoming. Perspectives from Philosophy and Social Theory* (pp.1-50). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-69628-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-69628-3_1)
- BENJAMIN, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Taurus.
- BENNETT, J. (2010). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Duke University Press.
- BENNETT, J. (2012). Powers of the hoard: further notes on material agency. En J. Cohen (Ed.). *Animal, Mineral, Vegetable: Ethics and Objects* (pp.237-274). Oliphaunt Books.
- BERARDI, F. (2011). Tiempo, aceleración y violencia. *Revista e-flux. Journal #27*. <https://www.dem.cl/traduccion/51>
- BERGER, C. (2020). Performance practice and ecofeminism. A diffractive approach for a transdisciplinary pedagogy. En C. Taylor, C. Hughes, y J. Ulmer (Eds.).

*Transdisciplinary Feminist Research* (pp.90-102). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780429199776>

- BERNS, S. (2015). Considering the glass case: Material encounters between museums, visitors and religious objects. *Journal of Material Culture*, 21(2), 1-16.  
<https://doi.org/10.1177/1359183515615896>
- BERRÍOS, C. (2017). Emilio Duhart, la arquitectura como estructura del espacio público: Plaza Foro Abierto - Universidad de Concepción. *Arquitecturas del Sur*, 35(51), 66-79.  
<https://doi.org/10.22320/07196466.2017.35.051.07>
- BOCCARA, G. Y AYALA, P. (2012). Patrimonializar al indígena. Imaginación del multiculturalismo neoliberal en Chile, *Cahiers des Amériques latines*, 67, 206-227.  
<http://cal.revues.org/361>
- BOCHNER, A. (2017). Unfurling rigor: On continuity and change in qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(6), 1-10. <https://doi.org/10.1177/1077800417727766>
- BODEI, R. (2013). *La vida de las cosas*. Amorrortu.
- BOHLIN, A. (2020). The Liveliness of Ordinary Objects: Living with Stuff in the Anthropocene. En C. Sterling y R. Harrison (Eds.). *Deterritorializing the Future Heritage in, of and after the Anthropocene* (pp.96-119). Open Humanities Press.  
<http://openhumanitiespress.org/books/titles/deterritorializing-the-future>
- BOURKE, B. (2014). Positionality: Reflecting on the research process. *The qualitative report*, 19(33), 1-9. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1026>
- BOURRIAUD, N. (2009). *Radicante*. Adriana Hidalgo.
- BOZALEK, V. Y ZEMBYLAS, M. (2016). Diffraction or reflection? Sketching the contours of two methodologies in educational research. *International journal of qualitative studies in education*, 30(2), 111-127, <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1201166>
- BRAH, A. (2004). Diferencia, diversidad y diferenciación. En b. hooks, A. Brah, C. Sandoval, G. Anzaldúa, A. Levins Morales, K.K Bhavnani, M. Coulson, M. J.Alexander, C.Talpade Mohanty (Autoras). *Otras inapropiables Feminismos desde las fronteras* (pp.107-136). Traficantes de Sueños.
- BRAIDOTTI, R. (2000). *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Paidós.
- BRAIDOTTI, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. Gedisa.
- BRAIDOTTI, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- BRAIDOTTI, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31–61. <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>
- BRAIDOTTI, R. (2020). *El conocimiento posthumano*. Gedisa.
- BRAIDOTTI, R. & HLAVAJOVA, M. (2018). Introduction: Posthuman Glossary. En R. Braidotti y M. Hlavajova (Eds.). *Posthuman Glossary* (pp.1-14) Bloomsbury Academic
- BRONCANO, F. (2020). *Espacios de intimidad y cultura material*. Cátedra + media

- BROOKS, E. (2018) Camp. En R. Braidotti y M. Hlavajova (Eds.). *Posthuman Glossary* (pp. 77-79). Bloomsbury Academic
- BRYANT, L. (2017). El principio óntico: boceto de una ontología orientada a objetos. *Devenires*, 18(35), 229-264. <https://publicaciones.umich.mx/revistas/devenires/ojs/article/view/217>
- BRYANT, L. (2022). Wilderness heritage: for an ontology of the Anthropocene. En T. Rinke & Þ. Pétursdóttir (Eds.). *A Museum Studies Approach to Heritage* (pp.66-80). Routledge.
- BUTLER, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- BUTLER-KISBER, L. (2008). Collage As Inquiry. En J. Knowles & A. Cole (Eds.). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issue* (pp. 265-276). SAGE.
- CAJIGAS-ROTUNDO, J. C. (2019). Vitalidad: Emanación-de-Lugar. *Corpo Grafías Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 6(6), 176–187. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7870527>
- CAMPANA, J. (2015). Distribution, assemblage, capacity: new keywords for masculinity?. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 22(4), 691-697. <https://doi.org/10.1080/13507486.2015.1028337>
- CANALS, A. (2016). Participación y representación de los pueblos originarios en los museos. El caso del Museo Mapuche de Cañete Ruka Kimvn Taiñ Volil. En: F. Van Geert, X. Roigé, y L. Conget, (Coords.). *Usos políticos del patrimonio cultural* (pp.53-78). Edicions de la Universitat de Barcelona. <http://www.edicions.ub.edu/ficha.aspx?cod=08610>
- CANO, M. (2015). Identidades en el intervalo: identificaciones posicionales y prácticas políticas feministas. En M. Guerra (Coord.). *Los retos de la filosofía en el siglo XXI, Actas del I Congreso internacional de la Red española de Filosofía*, (vol. VIII, pp.7-16). Universitat de Valencia.
- CANO, M. (2017). Políticas feministas no identitarias. La agencia desde la deconstrucción y la imperceptibilidad. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, 19, 45-55. <https://raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/318828>.
- CAPUTO-JAFFÉ, A. (2019). ¿Arte o artesanía? Imaginarios occidentales sobre la autenticidad del arte en culturas indígenas. *Aisthesis*, 66, 187-210. <https://dx.doi.org/10.7764/aisth.66.9>
- CARBALLO, F. Y MIGNOLO, W. (2014). *Una concepción descolonial del mundo: Conversaciones de Francisco Carballo con Walter D. Mignolo*. Ediciones del Signo.
- CARES, C. Y RUBILAR, J. (2014). Repensar la educación artística. A propósito de las movilizaciones estudiantiles en Chile. En J. Sancho, J. Correa, X. Giró y L. Fraga (Coords.). *Aprender a ser docente en mundo de cambio* (pp.106-112). Universidad de Barcelona.
- CASTÁN, A. Y SAGASTE, D. (2015). "Todo lo raro y hermoso": las "cámaras de maravillas", pervivencia estética y museográfica del modelo. En I. Aguilera, F. Beltrán, M. Dueñas, C. Lomba y J. Paz (Coords.). *De las ánforas al museo: estudios dedicados a Miguel Beltrán Lloris* (pp. 251-263). Diputación Provincial de Zaragoza, Institución "Fernando el Católico".



- CASTILLO, J., WINKLER, M. Y BERROETA, H. (2019). Del empoderamiento a la prehensión: un análisis de programas sociales desde la teoría del actor-red. *Athenea Digital*, 19(3), e1833. <https://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1833>
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En: E. Lander, (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-162). CLACSO.
- CEBALLOS, R. Y CABEZA, O. (2013). El principio del determinismo en el materialismo cultural. *Revista Temas*, 7, 263-273. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i7.587>
- CELIGUETA, G. Y MARTÍNEZ, M. (2020). ¿Textiles mediáticos? Investigar sobre activismo indígena en Panamá, Guatemala y el espacio Web 2.0. *Revista Española de Antropología Americana*, 50, 241-252. <https://doi.org/10.5209/reaa.70367>
- CHARTIER, R. (2009). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- CHÁVEZ, D. (2017). Notas para corazonar la performance como una práctica pedagógica decolonial. En C. Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II, pp.465-488). Abya-Yala.
- CHAVES, M., MONTENEGRO, M. Y ZAMBRANO, M. (2014). Introducción. Agentes sociales, estrategias políticas y mercados culturales en los procesos de patrimonialización. En M. Chaves, M. Montenegro y M. Zambrano (Comps.). *El valor del patrimonio: mercado, políticas culturales y agenciamientos sociales* (pp.11-38). Instituto Colombiano de Antropología e Historia. <https://publicaciones.icanh.gov.co/index.php/picanh/catalog/book/119>
- CISTERNA, C., SOTO, V. Y ROJAS, C. (2016). Rediseño curricular en la Universidad de Concepción: la experiencia de las carreras de formación inicial docente. *Calidad en la Educación*, 44, 301-323. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100011>
- CMN (2019). Artículo 31, Ley N° 17.288 sobre Monumentos Nacionales.
- COLEMAN, R. & RINGROSE, J. (Eds.). (2013). *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh University Press.
- CAARCH (2020). Robo y tráfico ilícito de bienes patrimoniales: un daño irreversible al patrimonio cultural. Colegio de Arqueólogos y Arqueólogas de Chile (CAARCH). <https://colegiodearqueologos.cl/robo-y-trafico-ilicito-de-bienes-patrimoniales-un-dano-irreversible-al-patrimonio-cultural/>
- COLOMBRES, A. (2004). Prólogo. En J. Acha, A. Colombres y T. Escobar, *Hacia una teoría americana del arte* (pp.9-32). Ediciones del Sol.
- CONNELL, R. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- CONNELL, R. (2021). After the Fires: Thoughts on Masculinities, the Sociocene, and Environmental Struggle. En: P. Pulé & M. Hultman (Eds.). *Men, Masculinities, and Earth Contending with the (m)Anthropocene* (pp.105-116). Palgrave Macmillan.
- CNCA (2017). *Política Nacional de Cultura 2017-2022. Cultura y desarrollo humano: derechos y territorio*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

- CONTRERAS, M. (2021). Poniendo los cuerpos en la lucha contra la violencia basada en el género: el Tsunami Feminista en Chile el 2018. *Taller de Letras*, 68, 162-180. <https://doi.org/10.7764/tl68162-180>
- COOLE, D. (2010). The Inertia of Matter and the Generativity of Flesh. En: D. Coole & S. Frost (Eds.). *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics* (pp.92-115). Duke University Press.
- COOLE, D. & FROST, S. (2010). Introducing the New Materialisms. En: D. Coole & S. Frost (Eds.). *New materialisms: Ontology, agency, and politics* (pp.1-46). Duke University Press.
- CORONA, S. Y KALTMEIER, O. (2012). Introducción. En: S. Corona y O. Kaltmeier (Eds.), *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (pp.11-24). Gedisa.
- CORREA, J., ABERASTURI, E. Y CHAVES, E. (2020). Narrativa y Universidad: Aportaciones al debate desde un posicionamiento postcualitativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 133-151. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9472>
- CORREA, J., ABERASTURI, E. Y GUTIÉRREZ, A. (2020). La investigación poscualitativa: origen, referentes y permanente devenir. En: J. Sancho, F. Hernández, F. Montero, L. de Pablo, J. Rivas y J. Ocaña (Eds.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. (pp.79-97) Octaedro.
- CORTÉS, G. (2013). Estéticas de resistencia: Las artistas chilenas y la vanguardia femenina (1900-1936). *Artelogie*, 5, 1-25. <https://doi.org/10.4000/artelogie.5341>
- CORTÉS, G. (2018). (en)clave Masculino o cuando la práctica curatorial incomoda. Experiencias sobre una exposición feminista en el Museo Nacional de Bellas Artes (Chile). *Estudios curatoriales*, 7, 1-5. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/rec/article/view/642>
- COTE, J. (2009). 'Post Colonial Shame: Heritage and the Forgotten Pain of Civilian Women Internees in Java'. En K. Reeves y W. Logan (Eds.). *Places of Pain and Shame: Dealing with 'Difficult' Heritage* (pp. 128-43). Routledge.
- CRIADO-BOADO, F. Y BARREIRO, D. (2013). El patrimonio era otra cosa. *Estudios Atacameños*, 45, 5-18. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432013000100002>
- CRISOSTO, A., ALVAREZ, G., Y GARETTO, G. (1979). Museo Mapuche de Cañete "Juan Antonio Ríos". *Auca: Arquitectura Urbanismo Construcción Arte*, 36, 22-23. <https://revistas.uchile.cl/index.php/AUCA/article/view/59663/63109>
- CROUCH, D. (2018). Affect, Heritage, Feeling. En: E. Waterton, y S. Watson (Eds.). *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research* (pp.177-190) Palgrave Macmillan.
- CROW, J. (2011). The Mapuche Museum of Cañete (1968–2010): Decolonising the Gaze. *Journal of Latin American Cultural Studies: Travesía*, 20(2), 161-178. <https://dx.doi.org/10.1080/13569325.2011.588513>
- CUDWORTH, E. & HOBDEN, S. (2015). Liberation for Straw Dogs? Old Materialism, New Materialism, and the Challenge of an Emancipatory Posthumanism. *Globalizations*, 12(1), 134-148. <https://dx.doi.org/10.1080/14747731.2014.971634>
- DAWNEY, L. (2013). The interruption: Investigating subjectivation and affect. *Environment and Planning D: Society and Space*, 31(4), 628-644. <https://doi.org/doi:10.1068/d9712>

- DE CEA, M. Y PERALTA, C. (2018). Implementación de la consulta indígena por el estado chileno: El caso del Ministerio de Desarrollo Social y del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. *Culturales*, 6 (e341), 1-35. <https://doi.org/10.22234/recu.20180601.e341>
- DE FREITAS, E. (2008). Interrogating Reflexivity. Art, Research, and the Desire for Presence. In Defense of Fiction. In: J. Knowles & A. Cole (Eds.). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issue* (pp. 469-476). SAGE.
- DE LAURETIS, T. (1998). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. Macmillan Press.
- DE SIMONE, L. (2018). Mujeres y Ciudades. Urbanismo género-consciente, espacio público y aportes para la ciudad inclusiva desde un enfoque de derechos. En: J. Arce (Ed). *El Estado y las mujeres: el complejo camino hacia una necesaria transformación de las instituciones* (pp. 229-250). RiL.
- DEBAISE, D. (2013). A philosophy of interstices: Thinking subjects and societies from Whitehead's philosophy. *Subjectivity*, 6(1), 101-111. <https://doi.org/10.1057/sub.2012.24>
- DELANDA, M. (2021). *Teoría de los ensamblajes y complejidad social*. Tinta Limón
- DELEUZE, G. (1989). *El pliegue. Leibniz y el Barroco*. Paidós Básica.
- DELEUZE, G. (1993). *Crítica y clínica*. Anagrama.
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (1993). *¿Qué es filosofía?* Anagrama.
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- DELEUZE, G. Y PARNET, C. (1980). *Diálogos*. Pre-Textos.
- DELGADO, L. (2019, 30 de abril). Contra la deconstrucción masculina. EL SALTO. <https://www.elsaltodiario.com/masculinidades/contra-que-es-deconstruccion-masculina>
- DELGADO, M. (2007). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Anagrama.
- DELLA PORTA, D. Y DIANI, M. (2011). *Los Movimientos Sociales*. Editorial Complutense
- DENSHIRE, S. (2013). Autoethnography. *Sociopedia*, 1-12.
- DENZIN, N. (2014). Writing and/as Analysis or Performing the World. En U. Flick (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp.569-584). SAGE.
- DENZIN, N. (2018) The Elephant in the Living Room: Or extending the Conversation About the Politics of Evidence. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5<sup>th</sup> ed., pp. 1445- 1468). SAGE.
- DENZIN, N. Y GIARDINA, M. (2016). Introduction Qualitative Inquiry Through a Critical Lens. En N. Denzin y M. Giardina (Eds.). *Qualitative Inquiry Through a Critical Lens* (pp.19-30). ROUTLEDGE.
- DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (2018) Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. Denzin Y. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (5<sup>th</sup> ed. pp. 29- 71). Sage.

- DEPETRIS, I. (2018). Mirar, escuchar, tocar: Políticas y poéticas de archivo en Tierra sola (2017) de Tiziana Panizza, 452°F. *Revista De Teoría De La Literatura Y Literatura Comparada*, 18, 106-129. <https://revistes.ub.edu/index.php/452f/article/view/21432>
- DESILVEY, C. (2022). A positive passivity. Entropy and ecology in the ruins. En: T. Rinke & Þ. Pétursdóttir (Eds.). *A Museum Studies Approach to Heritage* (pp.283-305). Routledge.
- DÍAZ, A. (2022). Mujeres de color a escena. Activismo curatorial y feminismo decolonial en dos propuestas de arte contemporáneo en Latinoamérica. *Revista 180*(50), 82-95. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-669X2022000200082&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-669X2022000200082&script=sci_arttext)
- DÍAZ, E. (2012a). La trinidad conceptual contemporánea. En E. Díaz (Ed.). *El poder y la vida: modulaciones epistemológicas* (pp.11-18). Biblos.
- DÍAZ, E. (2012b). Modulaciones metodológicas: el poder y la vida. E: E. Díaz (Ed.). *El poder y la vida: modulaciones epistemológicas* (pp.311-316). Biblos.
- DÍAZ, E. (2015). La investigación habitada por devenires. En E. Díaz (Ed.). *Gilles Deleuze y la ciencia Modulaciones epistemológicas II* (pp. 19-35). Biblos.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2013). Prólogo: Cómo abrir los ojos. En H. Farocki (Autor). *Desconfiar de las imágenes* (pp. 13-38). Caja negra.
- DIMITRIADIS, G. (2016). Reading qualitative inquiry through critical pedagogy: some reflections. *International Review of Qualitative Research*, 9(2), 140-146. <https://doi.org/10.1525/irqr.2016.9.2.140>
- DOMÍNGUEZ, F. (2016). On the discrepancy between objects and things: An ecological approach. *Journal of material culture*, 21(1), 59-86. <https://doi.org/10.1177/1359183515624128>
- DUDLEY, S. (2013). What, or where, is the (museum) object?: colonial encounters in displayed worlds of things. En A. Witcomb & K. Message, (Eds.). *The International Handbooks of Museum Studies* (pp. 41-62). John Wiley & Sons.
- DUDLEY, S. (2012) Introduction: Museums and things. En S. Dudley, A. Barnes, J. Binnie, J. Petrov & J. Walklatel (Eds.). *The Thing about Museums. Objects and Experience, Representation and Contestation* (pp.1-12). Routledge.
- DUSSEL, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander, (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-54). CLACSO.
- DUSSEL, E. (2018). El giro descolonizador. En H. Murano, R. March y M. Lobosco (Comps.). *La condición humana en la era de la posverdad* (pp.41-50). Biblos.
- DUSSEL, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educación en Revista*, 35(76), 13-29. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67776>
- DUSSEL, I. Y GUTIÉRREZ, D. (2006). Introducción. En I. Dussel, y D. Gutierrez (Comp.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp.11-22). Manantial.
- ECHVERRÍA, A. (2004). Pinacoteca de la Universidad de Concepción. *Atenea (Concepción)*, 490, 158-173. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622004049000010>
- EDGAR, A. Y SEDGWICK, P. (Eds). (2008). *Cultural Theory. The Key Concepts*. Routledge

- EMA, J. Y SANDOVAL, J. (2003). Mirada caleidoscópica al construccionismo social. *Política y sociedad*, 40(1), 5-14.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0303130005A>
- ENGUIX, B. (2013) Cuerpos desbordados. La construcción corporal de la masculinidad. *Argos*, 30(59), 61-86. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-16372013000200005&lng=en&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372013000200005&lng=en&tlng=es)
- ERASO, M. (2019). ¿Arte precolombino? Raza, estética y evolucionismo en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX. *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte*, 5, 103-126. <https://doi.org/10.25025/hart05.2019.06>
- ESCOBAR, A. (2013). En el trasfondo de nuestra cultura: la tradición racionalista y el problema del dualismo ontológico. *Tabula Rasa*, 18, 15-42. <https://doi.org/10.25058/20112742.137>
- ESCOBAR, A. (2017). Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra. La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. En C. Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II, pp.57-75). Abya-Yala.
- ESCOBAR, T. (1987). *El mito del arte y el mito del pueblo. Cuestiones sobre arte popular*. R. Peroni Ediciones.
- ESTEBAN, M. (2019). *El feminismo y las transformaciones en la política*. Bellaterra.
- ESTÉVEZ, B. (2016). Controversias, hibridez y diseño urbano: abrir el candado de la representación y multiplicar los posibles del espacio público. *Revista de Geografía Norte Grande*, 65, 7-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022016000300002>
- FABA, P. (2013). Agencias inesperadas: La museificación del pasado colonial en el Chile del siglo XIX. *Atenea (Concepción)*, 512, 137-151. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622015000200008>
- FABBRI, L. (2017). *Apuntes sobre feminismos y construcción de poder popular*. Tiempo Robado.
- FENWICK, T., DOYLE, S., MICHAEL, M. & SCOLES, J. (2015). Matters of learning and education: Sociomaterial approaches in ethnographic research. En S. Bollig, M. Honig, S. Neumann, & C. Seele (Eds.). *MultiPluriTrans in educational ethnography. Approaching the multimodality, plurality and translocality of educational realities* (pp. 141–162). Columbia University Press.
- FERNÁNDEZ, L., LARA, C. Y MEDINA, G. (2022). *Concepción, te devuelvo tu imagen. Resistencia cultural 1972-1991*. Almacén.
- FERNÁNDEZ, M. (2018). *¿Hombres feministas? El complejo zigzagado entre lo público y lo privado*. Centro de Estudios de Antropología de la Mujer.
- FERNÁNDEZ, N. (2022). ‘Lo curatorial’ latinoamericano: referencias prácticas de un campo en expansión. *La Colmena* 113, 115-129.  
<https://doi.org/10.36677/lacolmena.v0i113.16385>
- FERRANDO, F. (2019). *Philosophical Posthumanism*. Routledge.

- FERRERO, G. (2022). Prólogo. En: G. Ferrero, N. Ferreri; G. del Valle (Comps.). *Retóricas contemporáneas de la violencia: lecturas anotadas* (pp.9-18) Teseo
- FLAXMAN, G. (2007). The Politics of Non-Being. En A. Hickey-Moody & P. Malins (Eds.). *Deleuzian Encounters Studies in Contemporary Social Issues* (pp. 27-39). Palgrave MacMillan.
- FONCUBERTA, J. (2011, 11 de mayo). Por un manifiesto posfotográfico. LA VANGUARDIA. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20110511/54152218372/por-un-manifiesto-posfotografico.html>
- FONTAL, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En O. Fontal (Coord.). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (pp. 9-12). Trea.
- FOUCAULT, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias y las humanidades*. Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1988). El sujeto y poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. <https://doi.org/10.2307/3540551>
- FOX, N. & ALLDRED, P. (2015). Inside the research-assemblage: New materialism and the micropolitics of social inquiry. *Sociological Research Online*, 20(2), 122-140. <https://doi.org/10.5153/sro.3578>
- FRANKE, A. (2018). Animism. En: R. Braidotti y M. Hlavajova (Eds.). *Posthuman Glossary* (pp. 39-41). Bloomsbury Academic.
- FREDENGREN, C. (2022) Heritage ecologies as worlding practices. En T. Rinke y Þ. Pétursdóttir (Eds.). *A Museum Studies Approach to Heritage* (pp.306-326). Routledge.
- GALE, K. (2016). Theorizing as Practice: Engaging the Posthuman as Method of Inquiry and Pedagogic Practice within Contemporary Higher Education. En C. Taylor y C. Hughes (Eds.). *Posthuman Research Practices in Education* (pp.242-257). Palgrave Macmillan.
- GALINDO, R. (2020). El museo analizado desde la sociología simétrica. *ICOFOM Study Series 48-1*. <https://doi.org/doi:10.4000/iss.2068>
- GAMBOA, P. (1995). Arte precolombino, arte moderno y arte latinoamericano. *Ensayos: Historia y teoría del arte*, 1, 75-102. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ensayo/article/view/46327>
- GANDARIAS, I. (2014). Tensiones y distensiones en torno a las relaciones de poder en investigaciones feministas con Producciones Narrativas. *Quaderns de Psicologia* 16(1), 127-140. <https://doi.org/10.5565/rev/apsicologia.1210>
- GANNON, S. (2018). Troubling autoethnography: Critical, creative, and deconstructive approaches to writing. En S. Holman Jones, M. Pruyun (Eds.). *Creative Selves/Creative Cultures* (pp. 21-35). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-47527-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-47527-1_2)
- GARCÉS, M. (2014). La rebelión de los intervalos. *Concreta*, 4, 4-15.
- GARCÉS, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Galaxia Gutenberg.
- GARCÉS, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

- GARCÍA, L. (2021). Encarnar los umbrales desde el tartamudeo minoritario. *Concreta*, 17, 126-139.
- GARCÍA-CANCLINI, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- GARCÍA-CANCLINI, N. (1999). Los usos sociales del Patrimonio Cultural. En E. Aguilar (Coord.), *Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio* (pp. 16-33). Consejería de Cultura - Junta de Andalucía.
- GARIGLIO, L. & ELLIS, C. (2018). «Good ethnography is autoethnographic, and good autoethnography is ethnographic». A dialogue with Carolyn Ellis. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 59(3), 555-580. <https://doi.org/10.1423/91084>
- GAUTA, B. (2021). Tiempos de vida y muerte: memorias y luchas de los Pueblos Indígenas en Colombia. *Polisemia (P)*, 16(29), 3-9. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.16.29.2020.3-9>
- GEERTS, E., Y VAN DER TUIN, I. (2021). Almanac: Diffraction & Reading Diffractively. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 2(1), 173-177. <https://doi.org/10.1344/jnmr.v2i1.33380>
- GEERTZ, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- GELFER, J. (2013). Will the Real Joseph Gelfer Please Stand Up: Multiple Masculinities and the Self. En J. Gelfer (Ed.). *Masculinities in a Global Era* (pp.53-65) Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6931-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6931-5_3)
- GEMIGNANI, M. (2016) Toward a critical reflexivity in qualitative inquiry: Relational and posthumanist reflections on realism, researcher's centrality, and representationalism in reflexivity. *Qualitative Psychology*, 4(2), 185-198. <https://doi.org/10.1037/qup0000070>
- GERRARD, J., RUDOLPH, S., & SRIPRAKASH, A. (2017). The politics of post-qualitative inquiry: History and power. *Qualitative inquiry*, 23(5), 384-394. <https://doi.org/10.1177/1077800416672694>
- GIGENA, A. Y DE CEA, M. (2018). Institucionalidad indígena/de género y políticas públicas dirigidas a mujeres indígenas en Chile: los casos de CONADI y SERNAM. *Perspectivas de Políticas Públicas*, 7(14), 323-346. <https://doi.org/10.18294/rppp.2017.1916>
- GIMÉNEZ, I., CARRASCO, N. Y ALISTE, E. (2018). Frutos en disputa: mercantilización de la silvicultura y gastrogénesis en la Baja Frontera de Nahuelbuta (Chile). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79(2483), 1-38. <https://doi.org/10.21138/bage.2483>
- GISSEN, D. (2017). The Rights of Monuments. *Future Anterior*, 14(1), 71-77. <https://doi.org/10.5749/futuante.14.1.0071>
- GIUNTA, A. (2010). Archivos. Políticas del conocimiento en el arte de América Latina. *Errata*, 1, 20-37. <https://revistaerrata.gov.co/edicion/errata1-arte-y-archivos>
- GOLAŃSKA, D. (2015). Affective spaces, sensuous engagements: in quest of a synaesthetic approach to 'dark memorials'. *International Journal of Heritage Studies*, 21(8), 773-790. <https://doi.org/10.1080/13527258.2015.1020960>

- GÓMEZ-VILLAR, J. (2017). Patrimonio y memoria: La experiencia del pasado a través de materialidades. En G. de Carvalho-Amaro, J. Gómez-Villar y O. Sanfuentes (Coords.). *La trama de los objetos. Distintas miradas sobre cultura material* (pp.33-44). RIL editores.
- GÓNGORA, M. Y MOTTA, R. (2014). El derecho internacional y la mercantilización biohegemónica de la naturaleza: la diseminación normativa de la propiedad intelectual sobre semillas en Colombia y Argentina. En B. Göbel, M. Góngora y A. Ulloa (Eds.). *Desigualdades socioambientales en América Latina* (pp.395-433). Universidad Nacional de Colombia - Ibero-Amerikanisches Institut.
- GORBACH, F. Y RUFER, M. (2016). Introducción. En F. Gorbach y M. Rufer (Coords.). *(In)disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura* (pp.9-24). Siglo XXI.
- GOTTZÉN, L., MELLSTRÖM, U. & SHEFER, T. (2020) Introduction: Mapping the field of masculinity studies. En L. Gottzén, U. Mellström & T. Shefer (Eds.). *Routledge International Handbook of Masculinity Studies* (pp. xx-16) Routledge.
- GRABHER, G. (2009). Networks. En R. Kitchin y N. Thrift (Eds.). *International Encyclopedia of Human Geography* (1<sup>nd</sup> Ed., vol. 7, pp. 405–413). Elsevier.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102295-5.10109-X>
- GRANADOS, A. Y MARICHAL, C. (2009). Introducción. En *Construcción de las identidades latinoamericanas. Ensayos de historia intelectual siglos XIX y XX* (pp.11-38). El Colegio de México.
- GREENE, J. (2013). On rhizomes, lines of flight, mangles, and other assemblages. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 749–758.  
<https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788763>
- GREZ, S. (2012). Breves reflexiones sobre patrimonio histórico: a propósito de Chile, el Estado nación y pueblo mapuche. En D. Marsal (Ed.), *Hecho en Chile. Reflexiones en torno al patrimonio cultural* (pp.73-92). Mis Raíces.
- GROSSBERG, L. (2009). El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa*, 10, 13-48.  
<https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1474>
- GUADARRAMA, P. (2010). Pensamiento independentista latinoamericano, derechos humanos y justicia social. *Criterio jurídico garantista*, 2(2), 178-205.  
<http://dx.doi.org/10.26564/21453381.323>
- GUATTARI, F. (1992). *Caosmosis*. Manantial.
- GUATTARI, F. (1996). *Las tres ecologías*. Pre-Texto.
- GUATTARI, F. Y ROLNIK, S. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficante de sueños.
- GULSON, K. (2015). Relational space and education policy analysis. En K. Gulson, M. Clarke y E. Bendix (Eds.). *Education policy and contemporary theory. Implications for research* (pp. 219-229). Routledge.



- GUTIÉRREZ, Á. (2016). Árboles monumentales: un patrimonio natural no reconocido en Chile. *Bosque (Valdivia)*, 37(2), 445-449. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92002016000300001>
- GUTIERREZ, R. (2011). Algunas atalayas para pensar el arte latinoamericano. En R. Gutiérrez y P. Pérez (Coords.). *América Latina, 1810-2010: 200 años de historias* (pp. 53-67). Biblioteca Nacional de España.
- GUTIÉRREZ, M. Y SÁEZ, J. (2020). ¿Qué significa educar rizomaticamente? En J. Sáez y M. Gutiérrez (Coords.). *De educación y pedagogías: una mirada deleuziana* (pp.157-176). Nau Llibres.
- GUTTORM, H., HOHTI, R. & PAAKKARI, A. (2015). “Do the next thing”: an interview with Elizabeth Adams St. Pierre on post-qualitative methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(1). 15-22. <https://doi.org/10.7577/rem.1421>
- GUYOTTE, K. & FLINT, M. (2019). “Build the Wall”: Posthuman Encounters with Political Chalkings on Higher Education Campuses. En R. Evaly, R. & K. Kleinhesselink (Eds.). *Philosophy and Theory in Higher Education. Special Issue on the Anthropocene in the Study of Higher Education* (pp. 145-166) Peter Lang. <http://doi.org/10.3726/ptihe.2019.01.08>
- HÄKLI, J. & KALLIO, K. (2018). On becoming political: The political in subjectivity. *Subjectivity*, 11, 57-73. <https://doi.org/10.1057/s41286-017-0040-z>
- HALBERSTAM, J. (17-23 marzo, 2003). *Nuevas subculturas performativas: dykes, transgéneros, drag kings, etc* [Charla en seminario]. Seminario Retóricas de género. Políticas de identidad: Performance, Performatividad y Prótesis, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla. <http://old.arteleku.net/arteleku/publicaciones/dossieres/feminismos/seminarios/retoricas-del-genero>
- HALDRUP, M. & BÆRENHOLDT, J. (2018). Heritage as Performance. En E. Waterton, & S. Watson (Eds.). *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research* (pp.52-68) Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137293565\\_4](https://doi.org/10.1057/9781137293565_4)
- HALL, S. (2003). ¿Quién necesita “identidad”? En: S. Hall, y P. Du Gay (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrurtu.
- HANAFIN, P. (2014). Law’s Nomadic Subjects: Towards a Micropolitics of Posthuman Rights. En B. Blaagaard & I. van der Tuin (Eds.). *The Subject of Rosi Braidotti: Politics and Concepts* (pp. 214-219). Bloomsbury.
- HANLEY, C. (2019). Thinking with Deleuze and Guattari: An exploration of writing as assemblage. *Educational Philosophy and Theory*, 51(4), 413-423. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1472574>
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, ciborg y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- HARAWAY, D. (2000). Diffraction as Critical Consciousness. En D. Haraway y T. Goodeve (Autores). *How like a leaf: An Interview with Donna Haraway* (pp. 101-109). Routledge.
- HARAWAY, D. (2004). *Testigo\_Modesto@Segundo\_Milenio.Hombre Hembra*©. UOC.

- HARAWAY, D. (2019a). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- HARAWAY, D. (2019b). Cuando las especies se encuentran: introducciones. *Tabula Rasa*, 31, 23-75. <https://doi.org/10.25058/20112742.n31.02>
- HARMAN, G. (2013). *Además opino que el materialismo ha de ser destruido*. COCOM.
- HARMAN, G. (2015). *Hacia el realismo especulativo. Ensayos y conferencias*. Caja Negra.
- HARMAN, G. (2021). *Arte y objetos*. Enclave.
- HARRISON, R. (2022). Legacies. Rethinking the futures of heritage and waste in the Anthropocene. En T. Rinke & Þ. Pétursdóttir (Eds.). *A Museum Studies Approach to Heritage* (pp.31-48) Routledge.
- HEDDON, D. (2017). Con-versing. Listening, speaking, turning. En M. Bastian, O. Jones, N. Moore & E. Roe (Eds.). *Participatory Research in More-than-Human Worlds* (pp.192-208). Routledge.
- HENDERSON, L. (2018). Shifting sands: Writing across time. En S. Riddle et al. (Eds.). *Writing with Deleuze in the Academy* (pp. 141-159). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-2065-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-981-13-2065-1_10)
- HENSON, D. (2017). Fragments and fictions: An autoethnography of past and possibility. *Qualitative inquiry*, 23(3), 222-224. <https://doi.org/10.1177/1077800416640307>
- HEIDEGGER, M. (1994). *La Cosa*. Ediciones del Serbal.
- HERBRECHTER, S. (2022). *Before Humanity Posthumanism and Ancestrality*. Brill
- HERNÁNDEZ, C. (2006). Chile a fines del siglo XIX: exposiciones, museos y la construcción del arte nacional. En: B. González y J. Andermann (Eds.). *Galerías del progreso: Museos, exposiciones y cultura visual en América Latina* (pp.261-294). Beatriz Viterbo Editora.
- HERNÁNDEZ, R. (2008). Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.15517/aie.v8i1.9326>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82. <https://projectes.xtec.cat/steamcat/metodologies/los-proyectos-de-trabajo-mapa-para-navegantes-en-mares-de-incertidumbre/>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2006). Prólogo. Entre la experiencia y la investigación: la educación artística de los ciegos. En R. Gratacós (Autora). *Otras miradas. Arte y ciegos: tan lejos, tan cerca* (pp.15-22). Octaedro.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2011). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. En F. Hernández-Hernández (coord.). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y*

*saberes* (pp. 12-18). Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.  
<http://hdl.handle.net/2445/20946>

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2012a). Transitar de las experiencias a la investigación: un camino necesario para la educación de las artes y la cultura visual. En F. Hernández-Hernández y A. Aguirre (Comps.). *Investigación en las Artes y la Cultura Visual* (pp.9-14). Universitat de Barcelona.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2012b). Investigar con imágenes, investigar sobre imágenes: desvelar aquello que permanece invisible en la relación pedagógica [documento de seminario]. *Seminario Pedagogías de la cultura visual. Doctorado en Artes y Educación, Barcelona, España (curso 2012-2013)*. Universidad de Barcelona.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2013a). Pensar las relaciones pedagógicas en la universidad desde una perspectiva transdisciplinar. En J. Paredes, F. Hernández- Hernández & J. Correa (Eds.). *La relación pedagógica en la universidad lo transdisciplinar y los estudiantes. La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 26-29). Depósito digital UAM. <http://hdl.handle.net/10486/13152>

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2013b). Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación. En J. Correa y E. Aberasturi (Coords.). *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación* (pp.24-41). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (9-10 de julio, 2015). *Pensar los límites y relaciones entre la práctica artística y la investigación artística* [Comunicación en Congreso]. II Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales ANIAV 2015, ANIAV Asociación Nacional de Investigación en Artes Visuales, Valencia, España.  
<https://doi.org/10.4995/ANIAV.2015.1658>

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2017). *Las artes y la redefinición de lo humano desde el posthumanismo*. Dipòsit Digital Universitat de Barcelona.  
<http://hdl.handle.net/2445/119167>

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *Revista Digital do LAV, 11(2)*, 103-120.  
<https://doi.org/10.5902/1983734833898>

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2019a). Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en ‘otra’ investigación educativa. *Educatio Siglo XXI, 37(2)*, 11-20. <https://doi.org/10.6018/educatio.386981>

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2019b). Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. *Investigación en la Escuela, 99*, 1-14.  
<https://doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01>

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2020). El planteamiento de la investigación: transitar desde el no-saber en las trayectorias de aprendizaje de los docentes. En F. Hernández y Hernández, E. Aberasturi, J. Sancho y J. Correa (Eds.). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (pp.43-60). Octaedro.

- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F., ABERASTURI, E., SANCHO, J. Y CORREA, J. (2020). El sentido de la publicación: investigar cómo aprenden los docentes desde el cruce de miradas y posicionalidades. En F. Hernández-Hernández, E. Aberasturi, J. Sancho y J. Correa (Eds.). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (pp.13-28). Octaedro.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Y CUADRA, M. (2018). Prácticas de archivo en torno a los imaginarios de la(s) infancia(s) en la fotografía artística contemporánea. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 105-118. <https://doi.org/10.58265/pulso.5153>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F., FORÉS, A., SANCHO, J., SÁNCHEZ, J., CASABLANCAS, S., CREUS, A., HERRAIZ, F. Y PADRÓ, C. (2011). *Aprender desde la indagación en la universidad*. Octaedro.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F., Y GAITÁN, J. (2019). Entrecruzar miradas: Aprender a partir de proyectos de indagación en un curso de Visualidades Contemporáneas. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca en Educació*, 12(1), 1-11. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.121191>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F., Y PADILLA, P. (2011). La relación con el Otro en una investigación educativa con jóvenes. *Educação Unisinos*, 15(3), 233-240. <https://doi.org/10.4013/edu.2011.153.08>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Y REVELLES, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Y SANCHO, J. (2015a). Pensar la docencia universitaria desde las relaciones pedagógicas. *REIRE, Revista d'Innovació I Recerca en Educació*, 8(2), 153-158. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28211>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Y SANCHO, J. (2015b). Pedagogía de lo desconocido. Una entrevista a Dennis Atkinson. *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 34-39.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Y SANCHO, J. (2018a). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educar*, 54(1), 15-29, <https://doi.org/10.5565/rev/educar.913>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. & SANCHO, J. (2018b). Writing and managing multimodal field notes. En Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.319>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Y SANCHO, J. (2020a). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34-45. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Y SANCHO, J. (2020b). Los movimientos de la investigación: de lo cualitativo a lo poscualitativo. En F. Hernández y Hernández, E. Aberasturi, J. Sancho y J. Correa (Eds.). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (pp.31-42). Octaedro.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Y SANCHO, J. (2021). Pensar sobre la investigación educativa como una praxis disruptiva a partir del proyecto APREN-DO. En J. Rivas (Coord.).

*Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo* (pp. 57-70). Octaedro.

- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. Y FENDLER, R. (2015). Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba. *REIRE, Revista d'Innovació I Recerca en Educació*, 8(2), 368-379. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28226>
- HERRAIZ, F. (2008). Una reflexión sobre la masculinidad en la escuela. Una experiencia de aprendizaje de género y sexo. *Aula de Innovación Educativa*, 177, 53-55. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50343/1/561911.pdf>
- HERRAIZ, F. (2010). Educación artística y estudios de la masculinidad. Desde 'la investigación sobre chicos y hombres' hacia 'el estudio con chicos y chicas en torno a las masculinidades'. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 2-12. <https://doi.org/10.35362/rie5251779>
- HERRAIZ, F. (2012). *Los estudios sobre las masculinidades. Investigación narrativa en torno al papel de la escuela y la educación artística en la construcción de la masculinidad*. Editorial Académica Española.
- HERRAIZ, F. Y ABERASTURI, E. (2020). Representaciones visuales de un proceso de investigación. En F. Hernández-Hernández, E. Aberasturi, J. Sancho y J. Correa (Eds.). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (pp.239-256). Octaedro.
- HETHERINGTON, K. (1999). From Blindness to blindness: museums, heterogeneity and the subject. *The Sociological Review* 47(1), 51-73. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1999.tb03482>
- HICKEY-MOODY, A. (2013). Affect as Method: Feelings, Aesthetics and Affective Pedagogy. En R. Coleman & J. Ringrose (Eds.). *Deleuze and Research Methodologies* (pp. 79- 95). Edinburgh University Press.
- HICKEY-MOODY, A. (2019). *Deleuze and Masculinity*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01749-1>
- HICKEY-MOODY, A. & LAURIE, T. (2015). Geophilosophies of masculinity: remapping gender, aesthetics and knowledge. *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, 20(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/0969725X.2015.1017359>
- HICKEY-MOODY, A. & MALINS, P. (2007). Introduction: Gilles Deleuze and Four Movements in Social Thought. En A. Hickey-Moody & P. Malins (Eds.). *Deleuzian Encounters Studies in Contemporary Social Issues* (pp.1-26). Palgrave MacMillan.
- HICKEY-MOODY, A. & WILLCOX, M. (2019). Entanglements of difference as community togetherness: Faith, art and feminism. *Social Sciences*, 8(9), 1-21. <https://doi.org/10.3390/socsci8090264>
- HIGGINS, M. (2016). Decolonizing School Science: Pedagogically Enacting Agential Literacy and Ecologies of Relationships. En C. Taylor & C. Hughes (Eds.). *Posthuman Research Practices in Education* (pp.186-205). Palgrave Macmillan.

- HIGGINS, M. (2017). Post-qualitative mo(ve)ments: Concluding remarks on methodological response-abilities and being wounded by thought. *Reconceptualizing educational research methodology*, 8(3), 89-102. <https://doi.org/10.7577/term.2553>
- HIGGINS, M., & KIM, E. (2018). De/colonizing methodologies in science education: rebraiding research theory–practice–ethics with Indigenous theories and theorists. *Cultural Studies of Science Education*, 14(1), 111-127. <https://doi.org/10.1007/s11422-018-9862-4>
- HIGGINS, M. MADDEN, B., BERARD, M., LENZ, E. Y NORDSTROM, S. (2017). De/signing research in education: patchwork(ing) methodologies with theory. *Educational Studies*, 43(1), 16-39. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1237867>
- HINER, H., Y LÓPEZ, A. (2021). ¡Nunca más solas! Acoso sexual, tsunami feminista, y nuevas coaliciones dentro y fuera de las universidades chilenas. *Polis. Revista Latinoamericana*, 20(59), 122-146. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2021-n59-1590>
- HOLMES, M. (2011). Gendered identities. En A. Elliott (Ed.). *Routledge Handbook of Identity Studies* (pp.186-202). Routledge.
- HONAN, E. & BRIGHT, D. (2016). Writing a thesis differently. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(5), 731-743. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1145280>
- HOOD, E. & KRAEHE, A. (2017). Creative Matter: New Materialism in Art Education Research, Teaching and Learning. *Art Education*, 70(2), 32-38. <https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1274196>
- HOSKINS, J. (2006). Agency, Biography and Objects. En C. Tilley, W. Keane, S. Küchler, M. Rowlands & P. Spyer (Eds.). *Handbook of Material Culture* (pp.74-84). SAGE.
- HULTMAN, K. & 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>
- ICOMOS (1999). *Carta de Burra*. <https://issuu.com/alamedasanluis/docs/1999-burra/1>
- INGOLD, T. (2000). Making Culture and Weaving the World. En P. Graves-Brown (Ed.). *Matter, Materiality and Modern World* (pp.50-71). Routledge.
- INGOLD, T. (2006). Rethinking the animate, re-animating thought. *Ethnos: Journal of Anthropology*, 71(1), 9-20. <https://doi.org/10.1080/00141840600603111>
- INGOLD, T. (2008a). Bindings against boundaries: entanglements of life in an open world. *Environment and planning A*, 40(8), 1796-1810. <https://doi.org/10.1068/a40156>
- INGOLD, T. (2008b). When ANT meets SPIDER: Social theory for arthropods. En C. Knappett & L. Malafouris (Eds.). *Material agency: towards a non-anthropocentric approach* (pp. 209-215). Springer.
- INGOLD, T. (2011). Bringing Things to Life: Creative Entanglements in a World of Materials. *Realities Working Papers*, 15. <https://bit.ly/3yhMUDK>

- INGOLD, T. (2012). *Ambientes para la vida. Conversaciones sobre humanidad, conocimiento y antropología*. Trilce.
- INGOLD, T. (2013). Los materiales contra la materialidad. *Papeles de trabajo: La revista electrónica del IDAES*, 7(11), 19-39.  
[https://journaldatabase.info/articles/materiales\\_contra\\_materialidad.html](https://journaldatabase.info/articles/materiales_contra_materialidad.html)
- INGOLD, T. (2014). That's enough about ethnography! *Hau: Journal of ethnographic theory*, 4(1), 383-395. <https://doi.org/10.14318/hau4.1.021>
- INGOLD, T. (2015a). *Líneas. Una breve historia*. Gedisa.
- INGOLD, T. (2015b). Foreword. En P. Vannini (Ed.). *Non-Representational Methodologies. Re-Envisioning Research* (pp. vii-x) Routledge.
- INGOLD, T. (2018a). *Anthropology and/as Education*. Routledge.
- INGOLD, T. (2018b). *La vida de las líneas*. Universidad Alberto Hurtado.
- INGOLD, T. (2021). *Correspondences*. Routledge.
- INTRONA, L. (2009). Ethics and the Speaking of Things. *Theory, Culture and Society*, 26(4), 25–46. <https://doi.org/10.1177/0263276409104967>
- IVINSON, G. & RENOLD, E. (2013). Subjectivity, affect and place: Thinking with Deleuze and Guattari's Body without Organs to explore a young girl's becomings in a post-industrial locale. *Subjectivity*, 6(4), 369-390. <https://doi.org/10.1057/sub.2013.15>
- JACKSON, M. (2018). For new ecologies of thought: towards decolonizing critique. En M. Jackson (Ed.). *Coloniality, Ontology, and the Question of the Posthuman* (pp.1-16). Routledge.
- JACKSON, A. & MAZZEI, L. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- JACKSON, A. & MAZZEI, L. (2016). Thinking with an Agentic Assemblage in Posthuman Inquiry. En Taylor, C. y Hughes, C. (Eds.). *Posthuman Research Practices in Education* (pp.93-107). Palgrave Macmillan.
- JACKSON, A. & MAZZEI, L. (2018). Thinking With Theory: A New Analytic for Qualitative Inquiry. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th Ed., pp. 1240- 1275). SAGE.
- JARAMILLO, C. (2010). Archivos y política /Políticas de archivo. *Errata*, 1, 14-19.
- JEREZ, O., HASBÚN, B. Y RITTERSHAUSSEN, S. (2015). *El diseño de syllabus en la educación superior: una propuesta metodológica*. Universidad de Chile.
- JORGE, J. Y ZALAZAR, B. (2022). Llamado a desobedecer. En J. Jorge y B. Zalazar (Comp.). *Pulsiones Materiales* (pp. 13-20). Teseo.
- ESKALERA KARAKOLA (2004). Prólogo. Diferentes diferencias y ciudadanías excluyentes: una revisión feminista. En b. hooks, A. Brah, C. Sandoval, G. Anzaldúa, A. Levins Morales, K.K Bhavnani, M. Coulson, M. J.Alexander, C.Talpade Mohanty (Autoras). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (pp.9-32). Traficante de Sueños.

- KAUFMAN, M. (1999). Las siete P's de la violencia de los hombres. *International Association for Studies of Men*, 6(2), 6-9.
- KELECHI, J. (2020). Human-Nature Offspring: Indigenous Thoughts on Posthuman Heritage. En C. Sterling y R. Harrison (Eds.). *Deterritorializing the Future Heritage in, of and after the Anthropocene* (pp.266-288). Open Humanities Press
- KELLY, G. (2020). ¿Todo seguirá siendo como hasta ahora? El papel de la mediación en los museos en el contexto de la pandemia. *Concreta*, 16, 112-117.
- KINCHELOE, J., MCLAREN, P., STEINBERG, S. & MONZÓ, L. (2018). Critical Pedagogy and Qualitative Research: Advancing the Bricolage. En N. Denzin, y Y. Lincoln, (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5<sup>th</sup> Ed. pp. 418- 465). SAGE.
- KIRSHENBLATT-GIMBLETT, B. (1995). Theorizing Heritage. *Ethnomusicology*, 39(3), 367-380. <https://doi.org/10.2307/924627>
- KITCHIN, R. Y DODGE, M. (2007). 'Rethinking maps'. *Progress in Human Geography*, 31(3), 331-44. <https://doi.org/10.1177/03091325070770>
- KNOCHEL, A. (2018). Drawing Together and Falling Apart. *Parallax*, 24(3), 295-305. <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496580>
- KOHN, E. (2021). *Cómo piensan los bosques. Hacia una antropología más allá de lo humano*. Abya Yala y Hekht.
- KONG, F. (2019). Lentitud y política. Notas sobre el ritmo de los itinerantes. *La Deleuziana – Online Journal of Philosophy*, 10, 129-139. <http://www.ladeleuziana.org/wp-content/uploads/2020/01/Kong.pdf>
- KORO-LJUNGBERG, M., MACLURE, M. & ULMER, J. (2018) D...a...t...a..., Data++, Data, and Some Problematics. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (5<sup>th</sup> ed. pp. 805-844). SAGE.
- KORO-LJUNGBERG, M., CIRELL, A., GONG, B. Y TESAR, M. (2017). The importance of small form: 'Minor' data and 'BIG' neoliberalism. En N. Denzin & M. Giardina (Eds.). *Qualitative inquiry in neoliberal times* (pp. 59-72). Routledge.
- KORO-LJUNGBERG, M., YENDOL-HOPPEY, D., JUDE, J. Y HAYES, S. (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>
- KRAEHE, A. (2010). Multicultural art education in the era of standardized testing: changes in knowledge and skill for art teacher certification in Texas. *Studies in Art Education*, 51(2), 162–175. <https://doi.org/10.1080/00393541.2010.11518799>
- KREPS, D. (2021). Men, Individualism, and Process: A Pardoner's Tale. En P. Pulé y M. Hultman (Eds.). *Men, Masculinities, and Earth* (pp. 481-497). Palgrave Macmillan.



- KUNTZ, A. (2019). Inquiry, Refusal, and Virtuous Resistance in the Anthropocene. En R. Evely y K. Kleinesselink (Eds.). *Anthropocene in the Study of Higher Education* (pp.41-64). Peter Lang. <http://doi.org/10.3726/ptihe.2019.01.03>
- LAFUENTE, P. (2020). Desde otras palabras. *Concreta*, 16, 2-4.
- LAHIRE, B. (2002). Campo, fuera de campo, contracampo. *Colección Pedagógica Universitaria* 37/38, 1-37. <https://biblat.unam.mx/hevila/Coleccionpedagogicauniversitaria/2002/no37-38/7.pdf>
- LARA, A. (2015). Teorías afectivas vintage. Apuntes sobre Deleuze, Bergson y Whitehead. *Cinta moebio* 52, 17-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000100002>
- LARIOS, S. (2018). *Los objetos vivos. Escenarios de la materia indócil*. Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas: Paso de Gato
- LASÉN, A. (2009). Tecnologías afectivas: de cómo los teléfonos móviles participan en la constitución de subjetividades e identidades. En G. Gatti, I. Martínez de Albéniz y B. Tejerina, (Eds.). *Tecnología, cultura experta e identidad en la sociedad del conocimiento* (pp.215-248). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- LASÉN, A. Y PUENTE, H. (2016). *La cultura digital*. UOC.
- LATHAM, A. (2020). Flâneur. En *International Encyclopedia of Human Geography* (2<sup>nd</sup> Ed., vol. 7, pp. 153-157). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102295-5.10329-4>
- LATHER, P. (2008). Getting lost. Critiquing across difference as methodological practice. En K. Gallagher (Ed.). *The Methodological Dilemma Creative, critical and collaborative approaches to qualitative research*. (pp. 219-231). Routledge.
- LATHER, P. (2013). Methodology-21: what do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634-645. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788753>
- LATHER, P. (2016). Top Ten+ List: (Re) Thinking Ontology in (Post) Qualitative Research. *Cultural Studies«Critical Methodologies*, 16(2), 125-131. <https://doi.org/10.1177/1532708616634734>
- LATHER, P., Y ST. PIERRE, E. (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. (1999). On recalling ANT. *The sociological review*, 47(1), 15-25. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1999.tb03480.x>
- LATOUR, B. (2007). Can We Get Our Materialism Back, Please? *Isis*, 98, 138–142. <https://doi.org/10.1086/512837>
- LATOUR, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- LATOUR, B. (2020). ¿Qué está dado en la experiencia? Reseña a Pensar con Whitehead, de Isabelle Stengers. *Editorial Cactus*. <https://editorialcactus.com.ar/blog/que-esta-dado-en-la-experiencia/>

- LAZZARATO, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de Traficante de Sueños*.
- LE BRETON, D. (1999). *Antropología del dolor*. Seix Barral.
- LE BRETON, D. (2006). *El silencio, aproximaciones*. Sequitur.
- LEAVY, P. (2018). Introduction to Arts-Based Research. En P. Leavy (Ed.). *Handbook of Arts-Based Research* (pp.3-21). Gilford Press.
- LEMAIRE, R. Y STOVEL, H. (2019). Documento de Nara sobre autenticidad (1994). *Conversaciones...*, 8, 253-256.  
[https://www.iccrom.org/sites/default/files/publications/2020-05/convern8\\_06\\_docudenara\\_esp.pdf](https://www.iccrom.org/sites/default/files/publications/2020-05/convern8_06_docudenara_esp.pdf)
- LIENLAF, L. (2010). Museo Mapuche de Cañete: Una ventana hacia las historias de un pueblo. *Revista Museos*, 29, 11-12). <http://www.iber museos.org/recursos/documentos/revista-museos-n-29/>
- LLONA, E. (2011). *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*. OEI-AECID.
- LO, S. (2018). Racionalidad patriarcal y prácticas educativas filosóficas. Del silencio epistemológico a la violencia epistémica. En M. Lobosco, D. Román y H. Murano (Comp.). *La Condición humana en la era de la posverdad* (pp- 253- 265). Boblos.
- LONGLEY, A. (2021). Accelerating a blaze of very tender violence: Ten experiments in writing with performance and activism. En A. Harris y S. Holman (Eds.). *Affective movements, methods and pedagogies* (pp.60-82). Routledge.
- LÓPEZ, F., VILLAESPESA, M. Y DÍAZ, T. (2015). Alianzas afectivas, efectos de excepción. Mar Villaespesa en conversación con Tamara Díaz Bringas y Fernando López García. *Revista Concreta*, 5, 20-38.
- LORIMER, H. (2005). Cultural geography: the busyness of being ‘more-than-representational’. *Progress in Human Geography*, 29(1), 83-94.  
<https://doi.org/10.1191/0309132505ph531pr>
- LORIMER, H. (2015). Afterword: Non-Representational Theory and Me Too. En P. Vannini (Ed.). *Non-Representational Methodologies. Re-Envisioning Research* (pp. 177-188). Routledge.
- LUHMANN, N. (2005). *El arte de la sociedad*. Herder.
- LUKE, C. (1999). Introducción. En C. Luke (Comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana* (pp.19-41). Morata.
- MACLURE, M. (2010). The offence of theory. *Journal of Education Policy* 25(2), 277-286.  
<https://doi.org/10.1080/02680930903462316>
- MACLURE, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658-667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>

- MANNING, E. (2008). Creative propositions for thought in motion. *Inflexions*, 1, 1-24. [http://www.inflexions.org/n1\\_manninghtml.html](http://www.inflexions.org/n1_manninghtml.html)
- MANNING, E. (2016). *The Minor Gesture*. Duke University Press.
- MANNING, E. (2015). Against method. En P. Vannini (Ed.). *Non-Representational Methodologies. Re-Envisioning Research* (pp. 52-71). Routledge.
- MARRADI, A. (2002). Método como arte. *Papers: revista de sociologia*, 67, 107-127. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v67n0.1668>
- MARSAL, D. (2012). Construcción social del patrimonio. En D. Marsal (Ed.). *Hecho en Chile. Reflexiones en torno al patrimonio cultural* (pp.11-14). Mis Raíces.
- MARTÍNEZ, J. (2014). *La universidad productora de productos: entre biopolítica y subjetividad*. Universidad de la Salle.
- MASNY, D. (2014). Disrupting Ethnography through Rhizoanalysis. *Qualitative Research in Education*, 3(3) 345-363. <https://doi.org/10.4471/qre.2014.51>
- MASSUMI, B. (2002). *Parables for the virtual. Movement, Affect, Sensation*. Duke University.
- MASSUMI, B. (2015). *Politics of Affect*. Polity Press.
- MASSUMI, B. (2016). Working principles. En A. Murphie (Ed.). *The Go-To How To Book of Anarchiving. Senselab and the Distributing the Insensible event* (pp.4-6). The Senselab.
- MATAPO, J., & RODER, J. (2018). Affective Pedagogy, Affective Research, Affect and Becoming Arts-Based-Education-Research (Eds.). En L. Knight, L. y A. Lasczik, (Eds.). *Arts-Research-Education. Connections and Directions* (pp. 185-202). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-61560-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-61560-8_11)
- MATELLI, F. (2017). «Speculations on Anonymous Materials»: la especulación sobre la materialidad del capitalismo artístico como respuesta crítica a la estetización de la vida cotidiana. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, 19, 47-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7284613>
- MAZZEI, L. (2010). Thinking Data with Deleuze. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 511-523. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.497176>
- MAZZEI, L. (2021). Postqualitative inquiry: Or the necessity of theory. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 198-200. <https://doi.org/10.1177/1077800420932607>
- MBEMBE, A. (2016). *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Futuro Anterior.
- MCCORMACK, D. (2015). Devices for Doing Atmospheric Things. En P. Vannini (Ed.). *Non-Representational Methodologies. Re-Envisioning Research* (pp. 89-111). Routledge.
- MCDONALD, T. (2016). Conceptualizing an ethology of masculinities: do we know what masculinities can do? *Men and Masculinities*, 21(1), 56-71. <https://doi.org/10.1177/1097184X16652662>
- MENARD, A. (2018). *Sobre la vida y el poder de las piedras: Newenke kura en el Museo Mapuche de Cañete*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

- MENARES, D. (2020). Ruka Kimvn Taiñ Volil – Juan Cayupi Huechicura: Análisis de un proceso de mediación del patrimonio. En D. Marsal (Ed.). *Hecho en Chile. Reflexiones en torno al patrimonio cultural. Volumen dos* (pp.157-180). Mis Raíces.
- MENDOZA, J. (2020). HiperArchivos Literatura y Realismo Especulativo. *LUTHOR*, 45, 40-54. <http://revistaluthor.com.ar/spip.php?article249>
- MENEZES, L. (2015). Las cosas están vivas: relaciones entre cultura material, comunidades y legislación arqueológica. *Complutum*, 26(1), 37-48. [https://doi.org/10.5209/rev\\_CMPL.2015.v26.n1.49339](https://doi.org/10.5209/rev_CMPL.2015.v26.n1.49339)
- Michael, M. (2002). Comprehension, apprehension, prehension: Heterogeneity and the public understanding of science. *Science, Technology, & Human Values*, 27(3), 357-378. <https://doi.org/10.1177/016224390202700302>
- MIGNOLO, W. (2015). *Habitar la frontera sentir y pensar la descolonialidad* (Antología, 1999-2014). CIDOB.
- MIGNOLO, W. (2018). El problema del siglo XXI es el de la línea epistémica. En X. Leyva, et. al. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (Tomo III, pp. 57-74). CLACSO.
- MIGNOLO, W Y VÁZQUEZ, R. (2017). Pedagogía y (de)colonialidad. En C. Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II, pp.489-508). Abya-Yala.
- MILLER, D. & CORPREW, C. (2021). Ecomasculinity, Livelihood Security, Caring, and Resilience in the Aftermath of Disasters and Ecological Devastation. En P. Pulé y M. Hultman (Eds.). *Men, Masculinities, and Earth Contending with the (m)Anthropocene* (pp.227-246). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-54486-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-54486-7_10)
- MINCAP (2020). *Guía de Derechos Culturales de Pueblos Indígenas y Tribal Afrodescendiente*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- MINCAP (2021). *Diagnóstico sobre Educación Patrimonial en Chile*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- MINEDUC (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MITCHELL, P. (2008). *Cartographic Strategies of Postmodernity. The Figure of the Map in Contemporary Theory and Fiction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203941324>
- MITCHELL, W. (2003). Foreword. The Rights of Things. In: C. Wolfe (Author), *Animal Rites. American Culture, the Discourse of Species, and Posthumanist Theory* (pp. ix-xiv). The University of Chicago Press.
- MONADA, S. (2017). Las cosas no son lo que parecen. En: C. Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II) (pp. 49-52). AbyaYala
- MONFORTE, J., & SMITH, B. (2021). Conventional and postqualitative research: An invitation to dialogue. *Qualitative inquiry*, 27(6), 650-660. <https://doi.org/10.1177/1077800420962469>

- MORA, P., MANRÍQUEZ, R., NOVOA, M. Y OETTINGER, B. (2020). Monumentos Incómodos. *Artishok*. <https://artishockrevista.com/2020/07/05/monumentos-incomodos/>
- MORALES, C. (2010). Historia de Vida de 2 Seres Marinos. La Mercantilización de la Naturaleza en dos Islas del Sur. En *Actas del 6º Congreso Chileno de Antropología* (Tomo II, pp.1668-1681). Colegio de Antropólogos de Chile A. G.
- MORAÑA, M. (2012). Postscriptum. El afecto en la caja de herramientas. En M. Moraña, y I. Sánchez Pardo (Eds.). *El lenguaje de las emociones: afecto y cultura en América Latina* (pp. 313-337). Iberoamericana.
- MÖRSCH, C. (2015). En una encrucijada de cuatro discursos. Educación en museos y mediación educativa en la documenta 12: entre la afirmación, la reproducción, la deconstrucción y la transformación. En *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica*. (pp.38-63) Fundación Museos de la Ciudad.
- MÖRSCH, C. (2016a). Lo común disensual: producción de saberes críticos en exposiciones. *Errata*, 16, 18-23.
- MÖRSCH, C. (2016b). Educar a los otros a través del arte: una historia poscolonial del dispositivo de arte/educación. *Errata*, 16, 24-45
- MORTON, T. (2019). *Humanidad. Solidaridad con los no-humanos*. Adriana Hidalgo.
- MORTON, T. (2020). *Magia realista: objetos, ontología y causalidad*. Open Humanities Press. <http://www.openhumanitiespress.org/books/titles/magia-realista/>
- MUÑIZ, E. Y LIST, M. (2007). Presentación. En E. Muñiz y M. List (Coords.) *Pensar el cuerpo* (pp. 7-11). Universidad Autónoma Metropolitana.
- MUÑOZ, S. (2021). Un diálogo entre la red de Bruno Latour y la malla de Tim Ingold cruzado por la experiencia. *Cinta de Moebio* 70, 68-80. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2021000100068>
- MURO, E. (2020). Vestigios coloniales en la representación del Otro: un reto para la comunicación decolonizadora. *Contratexto*, 33, 63-84. <https://doi.org/10.26439/contratexto2020.n033.4788>
- MURPHIE, A. (2016). ‘Where are the other places?’: archives and anarchives. En A. Murphie (Ed.), *The Go-To How To Book of Anarchiving. Senselab and the Distributing the Insensible event* (pp.41-44). The Senselab.
- MURRIS, K. (2016). #Rhodes must fall: A posthumanist orientation to decolonising higher education institutions. *South African Journal of Higher Education*, 30(3), 274-294. <https://doi.org/10.20853/30-3-653>
- MURRIS, K. (2021). Making kin: Postqualitative, new materialist and critical posthumanist research. En K. Murriss (Ed.). *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines. An Introductory Guide* (pp.1-22). Routledge.
- NANCY, J. (2007). *La representación prohibida*. Amorrortu.
- NARANJO, C. (2023). Liberalismo en América Latina en el siglo XIX. *Telos*, 25(1), 169-183. <https://doi.org/10.36390/telos251.12>

- NASH, M. (2012). Prefacio a esta edición. En J. Kincheloe y S. Steinberg, *Repensar el Multiculturalismo* (pp.13-24). Octaedro.
- NEIRA, E. (2015). Escuelas de arte, formación artística y crítica. Un Informe desde Concepción. En C. Herrera y N. Richard (Eds.). *Escuelas de Arte, Campo Universitario y Formación Artística* (pp.171-178). Universidad de Chile.
- NICCOLINI, A., ZARABADI, S. & RINGROSE, J. (2018). Spinning Yarns: Affective Kinshipping as Posthuman Pedagogy. *Parallax*, 24(3), 324-343. <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496582>
- NICKEL, M. (2021). Foro Abierto de la Universidad de Concepción: antecedentes preliminares para una problematización de su intervención patrimonial. *URBE. Arquitectura, Ciudad y Territorio*, 12, 35-52. <https://doi.org/10.29393/UR12-3FAMN10003>
- NICOLESCU, B. (1996). *La Transdisciplinariedad*. Manifiesto. Ediciones Du Rocher.
- NORDSTROM, S. (2017). Antimethodology: Postqualitative generative conventions. *Qualitative Inquiry*, 24(3), 1-12. <https://doi.org/10.1177/1077800417704469>
- OBREQUE, M. Y MUÑOZ, P. (2020). Reentierro: experiencias, reflexiones y proyecciones del Museo Mapuche de Cañete en territorio lavkenche de la Provincia de Arauco, Región del Biobío. En J. Arthur y P. Ayala (Eds.). *El regreso de los ancestros Movimientos indígenas de repatriación y redignificación de los cuerpos* (pp.99-117). Ediciones de la Subdirección de Investigación del MINCAP.
- OCHOA, M. (2021). Giunta, Andrea. Feminismo y arte latinoamericano. Historias de artistas que emanciparon el cuerpo. *RHPT Revista historia para todos*, 14, 30-35. <https://revistahistoriaparatodos.wordpress.com/2022/01/08/revista-historia-para-todos-no-14-ano-7-diciembre-2021/>
- OLIVER, L. (2022). Cultural heritage and memory of the ecumene in the age of the Anthropocene. En T. Rinke y P. Pétursdóttir (Eds.). *A Museum Studies Approach to Heritage* (pp.81-91) Routledge.
- OLSEN, B. (2010). *In Defense of Things. Archaeology and the Ontology of Objects*. Altamira Press.
- OMAR, W. (2020). Entre Deleuze y la educación: notas para una política del pensamiento. En J. Sáez y M. Gutiérrez (Coords.). *De educación y pedagogías: una mirada deleuzina* (pp.53-64). Nau Llibres.
- ONSÈS, J. (2019). Los lugares de no-saber de una docente novel. Una indagación difractiva. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.121106>
- ORTIZ, A. Y ARIAS, M. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- ORTIZ, A., ARIAS, M. Y PEDROZO, Z. (2018). Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *FAIA*, 7(30), 172-200. <http://editorialabiertaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/view/146>

- PAILLALEF, J. (1998). Una mujer indígena frente al patrimonio. En X. Navarro (Ed.). *Patrimonio Arqueológico Indígena en Chile. Reflexiones y propuestas de gestión* (pp. 77-82). Instituto de estudios indígenas - Universidad de la Frontera.
- PAINEMAL, M. Y HUENUL, S. (2019). Las organizaciones de mujeres mapuche en el Chile de La Revuelta. *Anuari del Conflicte Social*, 11, 152-168.  
<https://doi.org/10.1344/ACS2020.11.10>
- PALACIOS, M. & HOOK, D. (2020). Affective archives as political impasse. *Subjectivity*, 13(4), 249-253. <https://doi.org/10.1057/s41286-020-00112-x>
- PALAIISI, M. (2018). Saberes nómades: El sujeto nómade como contraespacio epistemológico. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason* 60, 57-73.  
<https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.1192>
- PAPADOPOULOS, D. (2018). Insurgent Posthumanism. En R. Braidotti y M. Hlavajova (Eds.). *Posthuman Glossary* (pp. 207-207). Bloomsbury Academic.
- PEASE, B. (2014). Reconstructing masculinity or ending manhood? The potential and limitations of transforming masculine subjectivities for gender equality. En À. Carabí & J. Armengol (Eds.). *Alternative masculinities for a changing world* (pp. 17-34). Palgrave MacMillan. [https://doi.org/10.1057/9781137462565\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137462565_2)
- PERKINS, C. (2009). Mapping, Performative. En *International Encyclopedia of Human Geography* (2<sup>nd</sup> Ed., vol. 8, pp. 291-296). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102295-5.10207-0>
- PIATTI, G. (2019). A cosmological aesthetics: feelings and events in AN Whitehead. *Studi di estetica*, XLVII(IV), 243-254. <https://doi.org/10.7413/18258646092>
- PIAZZINI, C. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. *Geopolítica(s)*, 5(1), 11-33.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_GEOP.2014.v5.n1.47553](https://doi.org/10.5209/rev_GEOP.2014.v5.n1.47553)
- PINEAU, G. (2013). Enseñar como si no cayese del cielo: epistemología de la transdisciplinariedad, la posibilidad de que los estudiantes universitarios de hoy construyan conocimiento en las aulas. En: J. Paredes, F. Hernández-Hernández y J. Correa (Eds.). *La relación pedagógica en la universidad lo transdisciplinar y los estudiantes. La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 9-25). Depósito digital UAM. <http://hdl.handle.net/10486/13152>
- PINK, S., HORST, H., POSTILL, J., HJORTH, L., LEWIS, T. Y TACCHI, J. (2019). *Etografía digital. Principios y práctica*. Morata.
- PONZANESI, S. (2018). Neocolonial. En R. Braidotti y M. Hlavajova (Eds.). *Posthuman Glossary* (pp. 279-280). Bloomsbury Academic.
- PRATS, L. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, 21, 17-35. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-275X2005000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2005000100002&lng=es&tlng=es)
- PRECIADO, P. (2019a). Cuando los subalternos entran en el museo: desobediencia epistémica y crítica institucional. En B. Sola (Ed.). *Exponer o exponerse. La educación en museos como producción cultural crítica* (pp.15-26). Catarata.

- PRECIADO, P. (2019b). *Lorenza Böttner: Réquiem por la norma*. Barcelona. [LA VIRREINA] Centre de la Imatge.
- PUAR, J. (2012). I would rather be a cyborg than a goddess: Becoming-intersectional in assemblage theory. *Philosophia*, 2(1), 49–66. <https://www.muse.jhu.edu/article/486621>.
- PUIG DE LA BELLACASA, M. (2017a). Pensar con cuidado (Parte I). *Concreta* 9, 36-47.
- PUIG DE LA BELLACASA, M. (2017b). *Matters of Care. Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. University of Minnesota Press.
- PULÉ, P. & HULTMAN, M. (Eds.) (2021) *Men, Masculinities, and Earth Contending with the (m)Anthropocene*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-54486-7>
- PULÉ, P., HULTMAN, M. & WÅGSTRÖM, A. (2021). Going Forth with Gusto and Grace. En P. Pulé y M. Hultman (Eds.) *Men, Masculinities, and Earth Contending with the (m)Anthropocene* (pp.587-639). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-54486-7\\_28](https://doi.org/10.1007/978-3-030-54486-7_28)
- QUIJANO, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255-301. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- QUINDEL LINCOLEO, J. (2016). El quiebre ontológico a partir del contacto mapuche hispano. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 48(4), 713-719. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562016000400016>
- RAGLIANTI, F. (2018). Actores, objetos, figuras: el giro sociomaterial en la teoría de la acción. *Cinta moebio* 63, 343-356. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000300343>
- RAMÍREZ, J. (2021). Artes Visuales en Concepción. Escuelas de Verano – Udec. En D. Monsálvez y J. Ramírez (Eds.). *Universidad y sociedad. Concepción, una ciudad latinoamericana en tiempos de guerra fría* (pp.27-52). Editorial UDEC.
- READING, A. (2018). Making Feminist Heritage Work: Gender and Heritage. En E. Waterton, y S. Watson (Eds.). *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research* (pp.397-413) Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137293565\\_25](https://doi.org/10.1057/9781137293565_25)
- REESER, T. (2020). Approaching affective masculinities. En L. Gottzén, U. Mellström y T. Shefer (Eds.). *Routledge International Handbook of Masculinity Studies* (pp.102-110). Routledge.
- REESER, T. & GOTZÉN, L. (2018). Masculinity and affect: new possibilities, new agendas. *Norma*, 13(3-4), 145-157. <https://doi.org/10.1080/18902138.2018.1528722>
- REKRET, P. (2016). A critique of new materialism: ethics and ontology. *Subjectivity*, 9(3), 225-245. <https://doi.org/10.1057/s41286-016-0001-y>
- RENOLD, E., & IVINSON, G. (2019). Anticipating the more-than: Working with prehension in artful interventions with young people in a post-industrial community. *Futures*, 112, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.05.006>
- RENOLD, E. & RINGROSE, J. (2016). Selfies, relfies and phallic tagging: posthuman part-icipations in teen digital sexuality assemblages. *Educational Philosophy and Theory*, 49(11), 1066–1079. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1185686>



- RESTREPO, E. (2014) Sujeto e identidad. En E. Restrepo, (Coord.). *Stuart Hall desde el sur. Legados y apropiaciones* (pp. 97-118). CLACSO.
- REVELLES, B. Y SANCHO, J. (2020). Reexplorando “la materia”: implicaciones para la investigación educativa y social. En J. Sancho, F. Hernández-Hernández, L. Montero, J. de Pablos, J. Rivas y A. Ocaña (Eds.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. (pp.41-59) Octaedro.
- RICHARD, N. (2013). Multiplicar la(s) diferencia(s): género, política, representación y deconstrucción. En A. Grimson y K. Bidaseca (Coord.). *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp.135-146). CLACSO.
- RICHARD, N. (2021). *Zona de tumultos. Memoria, arte y feminismo*. CLACSO.
- RICHARDSON, L. (2001). Getting personal: Writing-stories, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(1), 33-38. <https://doi.org/10.1080/09518390010007647>
- RIEGL, A. (2017). *El culto moderno a los monumentos*. La balsa de la Medusa.
- RINKE, T. & PÉTURSDÓTTIR, Þ. (2022). An ecological approach to heritage. En T. Rinke y Þ. Pétursdóttir (Eds.). *A Museum Studies Approach to Heritage* (pp.3-28). Routledge.
- RÍOS, L. (2002). Los estados de excepción constitucional en Chile. *Ius et Praxis*, 8(1), 251-282. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122002000100014>
- RISLER, J. Y ARES, P. (2013). Mapeos, narraciones críticas y creación colectiva. En: *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa* (pp.4-10). Tinta Limón.
- RIVAS, L., GAETE, H. Y LLINAS-AUDET, X. (2014). Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 22(3), 384-397. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052014000300009>
- RODRIGO, J. (2007). Hacia prácticas dialógicas. Nuevos territorios de cruce entre culturas, políticas y pedagogías. En *Prácticas dialógicas. Intersecciones entre Pedagogía crítica y Museología* (pp.11-24). Museu d'Art Contemporani a Mallorca Es Baluard.
- RODRIGO, J. Y COLLADOS, A. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso*, 38, 57-72. <https://doi.org/10.58265/pulso.5071>
- RODRIGO, J. Y SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2017). *Zonas de contacto. Límites, negociaciones y posibilidades de los procesos de mediación en las instituciones culturales*. Plataforma DSP – La Virreina
- 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), 35-48. <http://hdl.handle.net/10201/121011>
- ROJAS DEL RÍO, M. (2020). *Chemamiüll, gente de madera, ayer y hoy*. [Tesis de Magíster en Patrimonio Cultural, Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/46089>

- ROSIEK, J. (2018). Art, Agency, and Ethics in Research. How the new materialism's will require and transform arts-based research. En P. Leavy (Ed.). *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 632-648). The Guilford Press.
- ROSIEK, J., SNYDER, J. & PRATT, S. (2019). The New Materialisms and Indigenous Theories of Non-Human Agency: Making the Case for Respectful Anti-Colonial Engagement. *Qualitative Inquiry*, 26(3-4), 331-346. <https://doi.org/10.1177/1077800419830135>
- ROSSETTO, T. (2019) Introduction Layers of map thinking. In: *Object-Oriented Cartography. Maps as Things* (pp.1-10). Routledge.
- ROUCH, J. (1995). El hombre y la cámara. En: E. Ardévol y L. Pérez, (Ed.), *Imagen y Cultura. Perspectivas del cine etnográfico* (pp. 95-121). Diputación Provincial de Granada.
- ROUDAUSKI, S., & RUTTEN, J. (2020). Towards more-than-human heritage: arboreal habitats as a challenge for heritage preservation. *Built heritage*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s43238-020-00003-9>
- ROUSELL, D. (2018). Mapping the data event: A posthumanist approach to art| education| research in a regional university. En L. Knight & A. Lasczik (Eds.). *Arts-Research-Education. Connections and Directions* (pp. 203-220). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-61560-8\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-61560-8_12)
- ROUSELL, D. (2016). Dwelling in the Anthropocene: Reimagining university learning environments in response to social and ecological change. *Australian Journal of Environmental Education*, 32(2), 137-153. <https://doi.org/10.1017/aee.2015.50>
- RUBILAR, J. (2016). *Reflexiones sobre mirar y mirarse: la experiencia de documentar un proyecto de trabajo*. Memoria de prácticas del máster Artes Visuales y Educación: Un enfoque construccionista". Universidad de Barcelona (no publicado).
- SABSAY, L. (2005). Representaciones culturales de la diferencia sexual: figuraciones contemporáneas. En L. Arfuch, (Comp.). *Identidades. sujetos y subjetividades* (pp.155-193). Prometeo.
- SÁEZ, J. (2020). Deleuze. Filosofía y Educación. En J. Sáez y M. Gutiérrez (Coords.). *De educación y pedagogías: una mirada deleuzina* (pp.117-142). Nau Llibres.
- SÁEZ, J. Y GUTIÉRREZ, M. (2020). El pensamiento deleuziano en clave pedagógica. En J. Sáez y M. Gutiérrez (Coords.). *De educación y pedagogías: una mirada deleuzina* (pp.21-51). Nau Llibres.
- SAID, E. (2008). *Orientalismo* (pp.19-56). Debolsillo.
- SAN MARTÍN, V. Y RIOSECO, M. (2019). Entre zancadillas: la investigación educacional en Chile. *Estudios Latinoamericanos*, 43, 149-165. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.2019.43.72810>
- SÁNCHEZ, A. Y VIALEY, L. (2021). Varones y feminismos. Entre la incomodidad, el miedo y el cinismo. En L. Fabbri (Comp.). *La masculinidad incomodada* (pp.89-106). UNR editora.
- SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2016). Arte y educación: la necesidad de un encuentro incómodo entre esferas que se interrogan. *Artnodes*, 17, 2-5. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i17.3012>

- SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (15-16 de febrero, 2004). *Fuera de Campo. La narrativa visual como paradigma epistemológico en ciencias sociales* [comunicación en congreso]. I Congreso de Estudios Visuales, Madrid.
- SANCHO, J., ALONSO, C. Y CORREA, J. (2020). Comenzar por nuestras cartografías. En F. Hernández- Hernández, E. Aberasturi, J. Sancho y J. Correa (Eds.). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (pp.73-84). Octaedro.
- SANCHO, J. (2-5 de enero, 2005). Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes: implicaciones para la mejora de la educación [contribución simposium] International Congress for School Effectiveness and Improvement - ICSEI 2005, Barcelona.
- SANCHO, J., CREUS, A. Y PADILLA, P. (2010). Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos. *Praxis Educativa 14*(14), 17-34. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/418/348>
- SANCHO, J., HERNÁNDEZ- HERNÁNDEZ, F., MONTERO, L., DE PABLOS, J. RIVAS, I. Y OCAÑA, A. (2020). Introducción: sentido y contenido del texto. En J. Sancho, F. Hernández- Hernández, L. Montero, J. De Pablos, I. Rivas, y A. Ocaña (Coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp.17-36). Octaedro.
- SANCHO J. Y MARTÍNEZ, S. (2014). La importancia de las relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de vida profesional. *Tendencias pedagógicas*, 24, 225-240. <http://hdl.handle.net/2445/66450>
- SANDOVAL, J. (2004). *Representación, discursividad y acción situada. Introducción crítica a la psicología social del conocimiento*. Universidad de Valparaíso.
- SANTANDER, S. (2018). Violencia de género, un relato desde la historia del arte. En S. Santander, C. Pérez y X. Cortés (Curadoras). *Catálogo Exposición "La mate porque era mía". El cuerpo como posesión o como afrenta*. Pinacoteca UdeC.
- SAVRANSKY, M. Y TIRONI, M. (2021). Descolonizar la imaginación en tiempos de crisis. Gestos para un sentir-pensar especulativo: Entrevista a Martin Savransky. *Diseña, 19*. <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/Disena/article/view/41503>
- SAYES, E. (2014). Actor-Network Theory and methodology: just what does it mean to say that nonhumans have agency? *Social Studies of Science*, 44(1), 134-149. <https://doi.org/10.1177/0306312713511867>
- SCHAEFFER, J. (2009). *El fin de la excepción humana*. Fondo de Cultura Económica.
- SCHILDERMANS, H. (2021). *Experiments in Decolonizing the University. Towards an Ecology of Study*. Bloomsbury Academic.
- SCHRAUBE, E. & SØRENSEN, E. (2013). Exploring sociomaterial mediations of human subjectivity. *Subjectivity*, 6(1), 1-11. <https://doi.org/10.1057/sub.2012.30>
- SCHULZ, K. (2017). Decolonizing political ecology: ontology, technology and 'critical' enchantment. *Journal of Political Ecology*, 24(1), 125-143. <https://doi.org/10.2458/v24i1.20789>

- SCHWEITZER, D. (2021). "Rights of Things": A Posthumanist Approach to Law? *Nature and Culture*, 16(1), 28-46. <https://doi.org/10.3167/nc.2020.160103>
- SCOTT, C. & TUANA, N. (2017). Nepantla: Writing (from) the in-between. *JSP: Journal of Speculative Philosophy*, 31(1), 1-15. <https://doi.org/10.5325/jspecphil.31.1.0001>
- SCOTT, W. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.265-302). PUEG.
- SEGATO, R. (4-6 de mayo, 2011). *Femigenocidio y feminicidio: una propuesta de tipificación*. [Comunicación en Encuentro]. Mesa "Feminismos Poscoloniales y descoloniales: otras epistemologías" II Encuentro Mesoamericano de Estudios de Género y Feminismos, Ciudad de Guatemala. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/151>
- SEHGAL, M. (2014). Diffractive Propositions: Reading Alfred North Whitehead with Donna Haraway and Karen Barad. *Parallax*, 20(3), 188-201. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927625>
- SHIELDS, R. (2006). Knowing space. *Theory, Culture & Society*, 23(2-3), 147-149. <https://doi.org/10.1177/026327640602300>
- SIERRA, W. (2007). Cosificación: avatares de una categoría crítica. *Revista de Filosofía Sophia*, 1, 1-16.
- SILLA, R. (2013). Presentación Dossier: Tim Ingold, neo-materialismo y pensamiento pos-relacional en antropología. *Papeles de Trabajo*, 7(11), 11-18. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/25832>
- SIMPSON, R. & LEWIS, P. (2020). Men in caring occupations and the postfeminist gender regime. En L. Gottzén, U. Mellström y T. Shefer (Eds.). *Routledge International Handbook of Masculinity Studies* (pp.310-318). Routledge.
- SKEWES, J. Y GUERRA, D. (2015). Sobre árboles y personas: La presencia del roble (*Nothofagus obliqua*) en la vida cordillerana mapuche de la cuenca del río Valdivia. *Atenea (Concepción)*, 512, 189-210. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622015000200011>
- SMITH, L. (2008). Heritage, Gender and Identity. En B. Graham & P. Howard (Eds.). *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity* (pp.159-178) Ashgate.
- SOLANO, J. (2017). Patrimonio cultural, educación y descolonización epistemológica: Apuntes para la discusión. En J. Rodríguez (Ed.). *Centroamérica: Identidad y patrimonio cultural* (pp.136-147). Acer-VOS.
- SOLIS, A. (2019). Reconfigurando las metodologías para el estudio de nuestros textiles: tejer y vestir el huipil en Villa Hidalgo Yalálag. *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte*, 7, 69-89. <https://doi.org/10.25025/hart07.2020.05>
- SOSA, S. (2015). La conquista de la Araucanía: la expansión de la República de Chile sobre el Wallmapu. *Revista SURES*, 6, 149-162. <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/274>
- SOTO, A. (2022). *Imaginación material*. Metales Pesados.
- SOSA SANTOS, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.

- SPIVAK, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología* 39, 297-364. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-65252003000100010&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252003000100010&lng=en&tlng=es).
- SPRINGGAY, S. & TRUMAN, S. (2016). Stone Walks: inhuman animacies and queer archives of feeling. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(6), 851-863. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1226777>
- SPRINGGAY, S. & TRUMAN, S. (2018) *Walking Methodologies in a More-than-Human World WalkingLab*. Routledge.
- ST. PIERRE, E. (1997). 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. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (4<sup>th</sup> ed., pp. 611-625). Sage.
- ST. PIERRE, E. (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. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research. Toward 'Post Inquiry'. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2). <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/521>
- ST. PIERRE, E. (2016a). The empirical and the new empiricisms. *Cultural Studies Critical Methodologies* 16, 111–124. <https://doi.org/10.1177/1532708616636147>
- ST. PIERRE, E. (2016b). Rethinking the Empirical in the Posthuman. En C. Taylor y C. Hughes (Eds.). *Posthuman Research Practices in Education* (pp.25-36). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137453082\\_3](https://doi.org/10.1057/9781137453082_3)
- ST. PIERRE, E. (2017). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative inquiry*, 24(9), 603-608, <https://doi.org/10.1177/1077800417734567>.
- ST. PIERRE, E. (14 de noviembre, 2019). Practices for the “New” in the New Empiricisms, the New Materialisms, and Post Qualitative Inquiry. *Agora new*. <https://blogs.helsinki.fi/agora-new/2019/11/14/practices-for-the-new-in-the-new-empiricisms-the-new-materialisms-and-post-qualitative-inquiry/>
- ST. PIERRE, E. & PILLOW, W. (2000). Introducción: Inquiry among the Ruins. En E. St. Pierre y W. Pillow (Eds.). *Working The Ruins. Feminist Poststructural Theory and Methos in Education* (pp. 1-24). Routledge.
- 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>
- STENGERS, I. (2012). Reclaiming Animism. *e-Flux journal* 36. <https://www.e-flux.com/journal/36/61245/reclaiming-animism/>
- STENGERS, I. (2019). *Otra ciencia es posible. Manifiesto por la desaceleración de las ciencias*. Ned Ediciones.
- STENGERS, I. (2020). *Pensar con Whitehead. Una creación de conceptos libre y salvaje*. Cactus.

- STERLING, C. (2020). Heritage as Critical Anthropocene Method. En C. Sterling & R. Harrison (Eds.). *Deterritorializing the Future Heritage in, of and after the Anthropocene* (pp.187-218) Open Humanities Press.  
<http://www.openhumanitiespress.org/books/titles/deterritorializing-the-future/>
- STERLING, C., & HARRISON, R. (2020). Introduction: Of territories and temporalities. En C. Sterling y R. Harrison (Eds.). *Deterritorializing the Future Heritage in, of and after the Anthropocene* (pp.19-55) Open Humanities Press.  
<http://www.openhumanitiespress.org/books/titles/deterritorializing-the-future/>
- SØRENSEN, E. (2013). Human presence: Towards a posthumanist approach to experience. *Subjectivity*, 6(1), 112-129. <https://doi.org/10.1057/sub.2012.31>
- SØRENSEN, T. (2022). A gentle shock of mild surprise. Surface ecologies and the archaeological encounter. En T. Rinke & Þ. Pétursdóttir (Eds.). *A Museum Studies Approach to Heritage* (pp.144-164) Routledge.
- SUNDBERG, J. (2014). Decolonizing posthumanist geographies. *Cultural geographies*, 21(1), 33-47. <https://doi.org/10.1177/1474474013486067>
- SUNDBERG, J., DEMPSEY, J. & ROJAS, F. (2020) Nature–Culture. En *International Encyclopedia of Human Geography* (2<sup>nd</sup> Ed., vol. 7, pp. 309-323). Elsevier.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102295-5.10889-3>
- SWEET, J., NURMINEN, E. & KORO-LJUNGBERG, M. (2020) Relational Whirlpools. En Denzin, N. y Salvo, J. (Eds.). *New Directions in Theorizing Qualitative Research. The Arts* (pp. 111-155). Myers Education Press.
- TAGG, J. (2005). *El peso de la representación. Ensayos sobre fotografías e historias*. Gustavo Gili.
- TAGUCHI, L. (2018). The fabrication of a new materialisms researcher subjectivity. En C. Åsberg y R. Braidotti (Eds.). *A feminist companion to the posthumanities* (pp. 211-221). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-62140-1\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-62140-1_18)
- TAY, J. (2020). Material. En *International Encyclopedia of Human Geography* (2<sup>nd</sup> Ed., vol. 8, pp. 439-434). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102295-5.10282-3>
- TAYLOR, C. (2019a). Objects, bodies and space: gender and embodied practices of mattering in the classroom. En J. Ringrose, K. Warfield y S. Zarabadi, (Eds.). *Feminist Posthumanisms, New Materialisms and Education* (pp. 47-62). Routledge.
- TAYLOR, C. (2019b). Unfolding: Co-conspirators, contemplations, complications and more. En C. Taylor y A. Bayley (Eds.). *Posthumanism and Higher Education* (pp. 1-27). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-14672-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-14672-6_1)
- TAYLOR, C. (2020). Walking as trans(disciplinary) mattering. A speculative musing on acts of feminist indiscipline. En C. Taylor, C. Hughes, & J. Ulmer (Eds.). *Transdisciplinary Feminist Research* (pp.4-15). Routledge.
- TAYLOR, C. (2021). Knowledge matters: Five propositions concerning the reconceptualisation of knowledge in feminist new materialist, posthuman and postqualitative approaches. En

- K. Murris (Ed.). *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrains across discipline* (pp. 22–42). Routledge.
- TIMMERMANN, F. (2019). Implosion of Time: Body, Emotions, and Terror in the Neoliberal Civilization in Chile. En A. Scribano, F. Timmermann y M. Korstanje (Eds.). *Neoliberalism in Multi-Disciplinary Perspective* (pp. 139-153) Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77601-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77601-9_7)
- TIRADO, F. Y DOMÈNECH, M. (2005). Asociaciones heterogéneas y actantes: el giro postsocial de la Teoría del Actor-Red. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(1), 1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1382237>
- TOLIA-KELLY, D., WATERTON, E. & WATSON, S. (2017) Introduction: Heritage, affect and emotion. En: D. Tolia-Kelly, E. Waterton y S. Watson (Eds.). *Heritage, Affect and Emotion. Politics, practices and infrastructures* (pp.1-11). Routledge.
- TORRENT, R. (2012). El silencio como forma de violencia: Historia del arte y mujeres. *Arte y políticas de identidad*, 6, 199-213. <https://revistas.um.es/reapi/article/view/163001>
- TUCK, E. & MCKENZIE, M. (2015). Relational validity and the “where” of inquiry: Place and land in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 21, 633-638. <https://doi.org/10.1177/1077800414563809>
- TUCK, E., & WAYNE, K. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- TUHIWAI, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos originarios*. Lom Ediciones.
- TULLIS, J. (2022) Self and Others. Ethics in Autoethnographic Research. En T. Adams, S. Holman y C. Ellis (Eds.). *Handbook of Autoethnography* (2<sup>nd</sup> Edition pp.101-114). Routledge.
- TWINE, R. (2021). Masculinity, Nature, Ecofeminism, and the “Anthropo”cene. En P. Pulé y M. Hultman (Eds.). *Men, Masculinities, and Earth Contending with the (m)Anthropocene* (pp.117-133). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-54486-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-54486-7_4)
- ULMER, J. (2017). Posthumanism as research methodology: inquiry in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 832-848. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1336806>
- ULMER, J. (2019). The Anthropocene Is a Question, Not a Strategic Plan. En R. Evely y K. Kleinhesselink (Eds.). *Anthropocene in the Study of Higher Education* (pp.65-84). Peter Lang. <http://doi.org/10.3726/ptihe.2019.01.04>
- ULMER, J. (2020). Conclusion. The rusty futures of transdisciplinary feminism. En C. Taylor, C. Hughes, y J. Ulmer (Eds.). *Transdisciplinary Feminist Research* (pp.238-247). Routledge
- ULMER, J. & KORO-LJUNGBERG, M. (2015). Writing visually through (methodological) events and cartography. *Qualitative Inquiry*, 21(2), 138-152. <https://doi.org/10.1177/1077800414542706>
- UNESCO (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística*.
- UNESCO (1972). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural*.

- UPPENKAMP, B. (2020). Men and masculinity in art and art history. En L. Gottzén, U. Mellström, & T. Shefer (Eds.). *Routledge International Handbook of Masculinity Studies* (pp. 434-444). Routledge.
- VALLÉS, L. (2021). Sonoridades en las fronteras del cuerpo. *Concreta*, 17, 2-3.
- VAN DER TUIN, I. (2018a). Naturecultures. En R. Braidotti y M. Hlavajova (Eds.). *Posthuman Glossary* (pp.265-270). Bloomsbury Academic.
- VAN DER TUIN, I. (2018b). Diffractions. En R. Braidotti & M. Hlavajova (Eds.). *Posthuman Glossary* (pp.99-101) Bloomsbury Academic.
- VAN DER TUIN, I. & BLAAGAARD, B. (2014). Introduction. En B. Blaagaard y I. van der Tuin (Eds.). *The Subject of Rosi Braidotti: Politics and Concepts* (pp.3-18). Bloomsbury.
- VAN DYKE, R. (2015). La intencionalidad importa: una crítica a la agencia de los objetos en la arqueología. En F. Acuto y V. Franco (Eds.). *Personas, Cosas, Relaciones: Reflexiones Arqueológicas sobre las Materialidades Pasadas y Presentes* (pp. 151–174). Abya-Yala.
- VAN GEERT, F., CANALS, A., Y GONZÁLEZ, Y. (2018). La representación multicultural del indígena en los museos de comunidad latinoamericanos. *Boletín americanista*, 77(2), 185-202. <https://raco.cat/index.php/BoletinAmericanista/article/view/354025>.
- VAN GEERT, F. Y ROIGÉ, X. (2016). De los usos políticos del patrimonio. En F. Van Geert, X. Roigé, y L. Conget, (Coords.). *Usos políticos del patrimonio cultural* (pp.9-26). Edicions de la Universitat de Barcelona. <http://www.edicions.ub.edu/ficha.aspx?cod=08610>
- VANNINI, P. (2015). Non-Representational Research Methodologies. An Introduction. En P. Vannini (Ed.). *Non-Representational Methodologies. Re-Envisioning Research* (pp. 1-18) Routledge.
- VARGAS- PAILLAHUEQUE, C. (2021). *Mapuche rütran: Reflexiones sobre la platería mapuche a través de la Colección Pedro Doyharcabal del MAPA*. Museo de Arte Popular Americano MAPA.
- VARGAS- PAILLAHUEQUE, C., QUIJADA, F., TOBAR, C. Y PARRA, C. (2021). De la “antigüedad araucana” a la “cultura artística”: discursos sobre la colección de platería mapuche del Museo de Arte Popular Americano (1893-1946). *Revista Sophia Austral*, 27(5), 1-24. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127005>
- VEGA, J. (2002). Cultura científica, cultura visual. Prácticas de representación en el origen de la ciencia moderna. *Arbor*, 173(683-684), 521-552. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i683-684.1139>
- VENN, C. (2014). ‘Race’ and the disorders of identity: Rethinking difference, the relation to the other and a politics of the commons. *Subjectivity*, 7, 37–55. <https://doi.org/10.1057/sub.2013.17>
- VENN, C. (2020). Individuation, relationality, affect: rethinking the human in relation to the living. *Subjectivity*, 13(1), 60-88. <https://doi.org/10.1057/s41286-020-00091-z>
- VERGÈS, F. (2021). Restitución/descolonización. *Concreta*, 18, 28-35.
- VIDIELLA, J. (2019). “Desbordar la Universidad” como una forma de estar y de repensar la educación desde una práctica encarnada y performática. La investigación educativa



basada en las artes como innovación docente. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.121034>

- VILLASEÑOR, I. (2011). El valor intrínseco del patrimonio cultural: ¿una noción aún vigente? *Intervención*, 2(3), 6-13. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-249X2011000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-249X2011000100002&lng=es&tlng=es).
- VIRGILI, M., GANGA, F., Y FIGUEROA, K. (2015). Gobernanza universitaria o cogobierno: el caso de la Universidad de Concepción de Chile. *Ultima década*, 23(42), 187-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000100009>
- VIVEROS, M. (2021). Prefacio. En L. Fabbri (Comp.). *La masculinidad incomodada* (pp.17-24). UNR editora.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. (2004). Exchanging Perspectives: The Transformation of Objects into Subjects in Amerindian Ontologies. *Common Knowledge*, 10(3), 463-484. <https://doi.org/10.1215/0961754X-7299066>
- VIVEIROS DE CASTRO, E. (2011). Zeno and the art of anthropology of Lies, Beliefs, Paradoxes, and Other Truths. *Common Knowledge*, 17(1), 128-145. <https://doi.org/10.1215/0961754X-2010-045>
- VIVEIROS DE CASTRO, E. (2013). *La mirada del jaguar: introducción al perspectivismo amerindio*. Tinta Limón.
- VRIMUdeC (s.f.). Misión y Visión Dirección de Extensión y Pinacoteca Universidad de Concepción. <https://extension.udec.cl/mision-vision>
- WAITT, G., & STANES, E. (2015). Sweating bodies: Men, masculinities, affect, emotion. *Geoforum*, 59, 30-38. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2014.12.001>
- WALSH, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II pp.23-68). Abya-Yala.
- WALSH, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Querétaro.
- WALSH, C. (2016). ¿Comunicación, Decolonización y Buen Vivir? Notas para enredar, preguntar, sembrar y caminar. En F. Sierra y C. Maldonado, (Coords.). *Comunicación, Decolonialidad y Buen Vivir* (pp.39-58) CIESPAL.
- WALSH, C. (Ed.) (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.
- WALSH, C. (2021). El arte de las grietas y la labor de agrietar. En M. Mogrovejo, M. Martins y F. Miranda (Eds.). *Grietas y provocaciones congreso regional InSEA América Latina 2021 Cusco/Perú* (pp.34-39). InSEA Publications.
- WARFIELD, K. (2019) Becoming Method (ologist): A feminist posthuman autoethnography of the becoming of a posthuman methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 10(2-3), 147-172. <https://doi.org/10.7577/rerm.3674>
- WATERTON, E. (2014). A more-than-representational understanding of heritage? The 'past' and the politics of affect. *Geography Compass*, 8(11), 823-833. <https://doi.org/10.1111/gec3.12182>

- WATERTON, E. & WATSON, S. (2015). Methods in Motion: Affecting Heritage Research. En B. Knudsen y C. Stage (Eds.). *Affective methodologies. Developing Cultural Research Strategies for the Study of Affect* (pp. 97-118). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137483195\\_5](https://doi.org/10.1057/9781137483195_5)
- WATERTON, E. & WATSON, S. (2018). Heritage as a Focus of Research: Past, Present and New Directions. En E. Waterton, y S. Watson (Eds.). *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research* (pp.1-17) Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137293565\\_1](https://doi.org/10.1057/9781137293565_1)
- WATERTON, E., WATSON, S. & SILVERMAN, H. (2017). An Introduction to Heritage in Action. En Waterton, E., Watson, S. y Silverman, H. (Eds.). *Heritage in Action Making the Past in the Present* (pp. 3-18). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-42870-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-42870-3_1)
- WATSON, J. (2015). Multiple mutating masculinities: Of maps and men. *Angelaki*, 20(1), 107-121. <https://doi.org/10.1080/0969725X.2015.1017387>
- WEAVER, J. & SNAZA, N. (2016). Against methodocentrism in educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 49(11), 1055-1065. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1140015>
- WEBER, M. (2006). Whitehead's onto-epistemology of perception and its significance for consciousness studies. *New Ideas in Psychology*, 24(2), 117-132. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2006.06.006> [Get rights and content](#)
- WINTER, T. (2014). Heritage studies and the privileging of theory. *International Journal of Heritage Studies*, 20(5), 556-572. <https://doi.org/10.1080/13527258.2013.798671>
- WITCOMB, A. (2018). Thinking about Others through Museums and Heritage. En E. Waterton, y S. Watson (Eds.). *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research* (pp.130-143) Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137293565\\_8](https://doi.org/10.1057/9781137293565_8)
- WILDE, P. (2020). I, posthuman: A deliberately provocative title. *International Review of Qualitative Research*, 13(3), 365-380. <https://doi.org/10.1177/1940844720939853>
- WOLFENDALE, P. (2018). Object-oriented ontology (OOO). En R. Braidotti y M. Hlavajova (Eds.). *Posthuman Glossary* (pp.296-298) Bloomsbury Academic.
- YÁÑEZ, G. (2020). Fragilidad y tiranía (humana) en tiempos de pandemia (139-144). En G. Agamben, S. Zizek, J. L. Nancy, F. Berardi, S. López, J. Butler, A. Badiou, D. Harvey, B. Han, R. Zibechi, M. Galindo, M. Gabriel, G. Yáñez, P. Manrique y P. B. Preciado (Autorxs). *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. Editorial ASPO.
- YEDAIDE, M. (2020). La investigación educativa en tiempos convulsionados: horizontes de sentidos y deseos. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 11, 48-59. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3812>
- YEDAIDE, M. Y GONZÁLEZ, P. (2021). Mientras actuamos historias: una mirada de/a/desde la universidad en el devenir de la COVID-A. *Praxis educativa*, 25(2), 41-58. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250204>

- ZAMORANO, P. (2011). Artes visuales en Chile durante la primera mitad del siglo XX: Una mirada al campo teórico. *Atenea (Concepción)*, 504, 193-212.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622011000200011>
- ZEMBYLAS, M. (2006). Witnessing in the classroom: The ethics and politics of affect. *Educational Theory*, 56(3), 305-324. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00228.x>
- ZEMBYLAS, M. (2018a) Affect, race, and white discomfort in schooling: decolonial strategies for 'pedagogies of discomfort'. *Ethics and Education*, 13(1), 86-104.  
<https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1428714>
- ZEMBYLAS, M. (2018b). The Entanglement of Decolonial and Posthuman Perspectives: Tensions and Implications for Curriculum and Pedagogy in Higher Education. *Parallax*, 24(3), 254-267. <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496577>
- ZUMAETA, H. (1986). La exhibición permanente del Museo Mapuche de Cañete. En H. Zumaeta y D. Quiroz (Eds.). *Boletín Museo Mapuche de Cañete* (pp.7-19). DIBAM.