



## &lt;Artículo de investigación&gt;

## Los lugares de no-saber de una docente novel. Una indagación difractiva

Judit Onsès<sup>1</sup> 

Enviado: 17/01/2018. Aceptado: 19/04/2018. Publicado en prensa: 07/12/2018. Publicado: 07/01/2019

//Resumen

**INTRODUCCIÓN:** Este artículo se presenta como parte de una indagación difractiva sobre los lugares de no-saber de una docente novel que imparte clases en un contexto que le es ajeno.

**MÉTODO:** El método usado es la difracción y la escritura como indagación. Para ello, después de una primera introducción (prólogo) para situar a la lectora, se presentan tres fenómenos de aprendizaje ocurridos en diferentes clases en la universidad, y se difractan con conceptos como los de institucionalización y normalización, poniéndolos en relación con los de zona de confort, direccionalidad en educación y pedagogía del acontecimiento.

**RESULTADOS y DISCUSIÓN:** Los resultados y la discusión forman parte de la misma indagación difractiva, donde se plantean interrogantes y cuestiones acerca de las posibilidades que tiene la educación si entendemos las relaciones pedagógicas como una maraña material-espacial-temporal en la que se ponen en juego —y deben ser negociados— diferentes posiciones, relaciones de poder y modos de entender la enseñanza. Finalmente, se despliegan algunas líneas por las que seguir indagando desde el devenir pedagógico, incorporando los lugares de no-saber como parte de la aventura educativa y entendiendo el proceso de escritura, es decir, el propio artículo como un fenómeno de aprendizaje más.

//Palabras clave

Lugares de no-saber; Docente novel; Educación superior; Relaciones pedagógicas; Indagación difractiva.

//Datos de la autora

<sup>1</sup> Universitat de Barcelona, España. Autora para la correspondencia: [jonses@ub.edu](mailto:jonses@ub.edu)

//Referencia recomendada

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. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.121106>

© 2018 Judit Onsès. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



//Títol

Els llocs de no-saber d'una docent novella. Una indagació difractiva

//Resum

**INTRODUCCIÓ:** Aquest article es presenta com a part d'una indagació difractiva sobre els llocs de no-saber d'una docent novella que imparteix classes en un context que li és aliè.

**MÈTODE:** El mètode emprat és la difracció i l'escriptura com a indagació. Després d'una primera introducció (pròleg) que ajuda a situar-se, es presenten tres fenòmens d'aprenentatge ocorreguts en diferents classes a la universitat i es difracten amb conceptes com «institucionalització» i «normalització», relacionant-los amb els de «zona de confort», «direccionalitat en educació» i «pedagogia de l'esdeveniment».

**RESULTATS I DISCUSSIÓ:** Els resultats i la discussió formen part de la indagació difractiva, on es plantegen interrogants i qüestions sobre les possibilitats que té l'educació, si entenem les relacions pedagògiques com un garbuix material-espacial-temporal on es posen en joc —i calen ser negociades— diferents posicions, relacions de poder i maneres d'entendre l'ensenyament. Finalment, es despleguen algunes línies a partir de les quals es pot continuar indagant des de l'esdevenir pedagògic, incorporant els llocs de no-saber com a part de l'aventura educativa i entenent el procés d'escriptura, és a dir, aquest mateix article, com un fenomen d'aprenentatge més.

//Paraules clau

Llocs de no-saber; Docent novell; Educació superior; Relacions pedagògiques; Indagació difractiva.

//Title

The places of not-knowing for new teachers: a diffractive inquiry

//Abstract

**INTRODUCTION:** This paper is part of a diffractive inquiry about the places of 'not-knowing' for new teachers when teaching in a foreign environment.

**METHOD:** The method is based on diffraction and writing as inquiry. After an introduction (prologue) to orient the reader, I describe three learning phenomena occurred during different university classes, and I diffract these with concepts such as institutionalization and normalization in relation to comfort zone, power of address in education and pedagogy of the event.

**RESULTS and DISCUSSION:** The outcomes and discussion are embedded in diffractive inquiry, where questions and issues arise about the possibilities of education if we understand pedagogical relations as a spacetime-mattering entanglement in which different positions, power relations and ways of understanding teaching are at stake and must be negotiated. Finally, some lines of inquiry are unfolded to continue investigating pedagogical becoming, embodying the places of 'not-knowing' as part of the educational adventure and understanding the writing process (and here, the article itself) also as a learning phenomenon.

//Keywords

Places of not-knowing; New teacher; Higher education; Pedagogical relationships; Diffractive inquiry.

## 1. Prólogo

Me dispongo a escribir una nueva versión de este artículo. Las revisoras no han encontrado sentido a lo que escribí. Releyéndolo, la verdad es que ahora para mí tampoco tiene sentido lo que redacté hace seis meses remasterizado con lo de hace cuatro. Ironías de la superposición de tiempos y movimientos. Quien era hace seis meses, no es la misma que hace cuatro, y mucho menos la que ahora está delante del ordenador pensando, revisando, trayendo a la memoria escenas y momentos e intentando conectarlos con teorías y conceptos que también son otros. La subjetividad no es estable, fija y rígida, sino que es cambiante y contradictoria (Richardson y St. Pierre, 2005). A la vez, las circunstancias son específicas de cada momento. Actualmente me enfrento a este texto resonando en mí las sugerencias y referencias bibliográficas que las revisoras han aportado muy acertadamente. Asimismo, ahora estoy con otras lecturas, estableciendo nuevas conexiones con los momentos de los que quiero dar cuenta en este artículo.

A pesar de los tiempos y los movimientos acaecidos, la esencia de lo que quería compartir me sigue pareciendo interesante. Creo que todavía puede contribuir al debate sobre las relaciones pedagógicas en la universidad y los lugares de no-saber de las docentes (noveles). Además, el formato artículo no solo me parece un buen espacio de discusión, sino un ámbito en el que seguir indagando. De acuerdo con Richardson y St. Pierre (2005, p. 962), “[e]l post-estructuralismo... nos permite —incluso nos invita o nos incita— a reflexionar sobre nuestro método y a explorar nuevas formas de conocimiento... [donde] la escritura está validada como método de conocimiento”<sup>1</sup>.

Así, el objetivo de este artículo y de la indagación en proceso es escribir para aprender sobre mi devenir como docente novel y dar cuenta de ello. Porque “escribir es pensar, escribir es analizar, la escritura es, de hecho, un *método* de descubrimiento”<sup>2</sup> (Richardson y St. Pierre, 2005, p. 967, énfasis en original).

## 2. Lugares de no-saber, fenómenos de aprendizaje y difracción

De acuerdo con Sánchez-Claros (2014, p. 525), “[e]l profesor universitario extrae sus creencias a partir de su experiencia educativa”, por lo que, si acaba impartiendo clases en el mismo contexto que las recibió, partirá de una imagen de docente heredada y un rol aprendido. Pero ¿qué sucede si debes impartir docencia en un contexto nuevo y completamente desconocido del que no tienes ninguna experiencia previa? A menudo, en mi práctica docente, me encuentro moviéndome en lugares de no-saber, “experiencias que escapan a nuestras expectativas iniciales o que desvelan situaciones sobre las que no tenemos respuestas” (Hernández-Hernández, Sancho y Fendler, 2015, p. 369). Estos lugares afectan de diferente modo a los propios ritmos de clase y docencia, precipitan respuestas imprevisibles, rupturas donde se ponen en juego con más intensidad la improvisación y la espontaneidad. Aunque también precipitan una búsqueda por comprender, un estado de *wonder*<sup>3</sup> (Atkinson, 2011) que activa nuestro

<sup>1</sup> Traducido por la autora del original en inglés: “Poststructuralism, then, permits -even invites or incites- us to reflect on our method and to explore new ways of knowing... writing is validated as a method of knowing”.

<sup>2</sup> Traducido por la autora del original en inglés: “writing is thinking, writing is analysis, writing is indeed a . . . *method* of discovery”

<sup>3</sup> Mantengo la palabra original en inglés porque el autor se refiere precisamente a ese estado donde todas sus acepciones están en juego: sorpresa, interrogación, duda, asombro.



pensamiento e interrumpe nuestros modos de hacer, sentir, pensar y decir<sup>4</sup>. Asimismo, fuerzan una parada para preguntarse por estos modos y, en ese ejercicio de revisión, ya estamos cambiándolos<sup>5</sup> (Maturana, s.f.).

Para este artículo, quisiera compartir tres momentos, escenas, experiencias... en los que esos lugares de no-saber fueron especialmente intensos. Aunque tal vez estas no serían las palabras adecuadas... Pensando en cómo referirme a lo que quiero compartir aquí, me viene Barad y su comprensión de la realidad. De acuerdo con esta autora, “[*]os fenómenos son constitutivos de la realidad. La realidad no está compuesta de cosas-en-sí-mismas o de cosas-detrás-de-fenómenos, sino de cosas-en-los-fenómenos*”<sup>6</sup> (Barad, 1996, p. 176, énfasis en original). “Las unidades ontológicas primarias no son ‘cosas’ sino fenómenos -reconfiguraciones/enmarañamientos/relacionalidades/(re)articulaciones topológicas dinámicas”<sup>7</sup> (Barad, 2003, p. 818).

Pensar en fenómenos de aprendizaje (FA) en lugar de momentos, escenas o experiencias (de aprendizaje), me parece más acorde a cómo vivo y comprendo la realidad, en toda su complejidad. Donde no solo el tiempo (momentos), el espacio (escenas) o mi vida (experiencia) se ponen en juego, sino que los entiendo, vivo, pienso y siento precisamente como este tipo de fenómenos, como una maraña de relaciones, discursos y materia(s)espacio(s)tiempo(s) (*spacetime mattering*) (Barad, 2014); una multiplicidad de procesos que están deviniendo a la vez y (re)configuran el propio fenómeno.

Por otro lado, al pensar de qué modo me podía relacionar con estos fenómenos de aprendizaje, Barad vuelve a aparecer. Si bien en investigación cualitativa es común la reflexividad para dar validez y rigor a la investigación, Barad (en diálogo con Haraway) propone la difracción. Porque así como la reflexividad apela a la reflexión, a un espejismo, a un reflejo de la realidad, a un distanciamiento entre investigadora e investigado, a la vez que perpetúa una lógica representacional y binaria (investigadora vs. sujeto/objeto de investigación) (Barad, 2007, 2014; Haraway, 1999); la difracción es parte del fenómeno, es una manifestación diferente de este; “es un dinamismo que es parte integral de la materiaespaciotemporal. Las difracciones son extemporáneas. El tiempo está fuera de lugar, es difractado, roto en diferentes direcciones, no contemporáneo consigo mismo. Cada momento es una multiplicidad infinita”<sup>8</sup> (Barad, 2014, p. 169). Mientras que la reflexividad estudia una representación del fenómeno, la difracción permite abordar el fenómeno en sí, no una imagen de él.

Es por ello por lo que, para comprender los FA expuestos, propongo no un diálogo, ni unas reflexiones, ni un análisis, sino difracciones; para tomar el propio fenómeno desde mi aquí y ahora, vivirlo desde sus/mis pliegues, sus/mis difracciones y las manifestaciones del mismo fenómeno cuando pasa, en este caso, por la escritura como indagación.

<sup>4</sup> En la Network 29-Winter School. Research on Arts Education (23-25 enero 2018, Guimaraes, Portugal), el profesor Dennis Atkinson se refería a estos términos entendiendo que cualquier acto conlleva un estar haciendo, sintiendo, pensando y diciendo, todo a la vez. Me pareció interesante y lo he tomado para algunos fragmentos de este artículo.

<sup>5</sup> Maturana solo se refiere al hacer, aunque aquí le he añadido el sentir, pensar y decir en conexión con Atkinson.

<sup>6</sup> Traducido por la autora del original en inglés: “[*p]henomena are constitutive of reality. Reality is not composed of things-in-themselves or things-behind-phenomena, but things-in-phenomena”.*

<sup>7</sup> Traducido por la autora del original en inglés: “The primary ontological units are not ‘things’ but phenomena —dynamic topological reconfigurings/entanglements/relationalities/(re)articulations”.

<sup>8</sup> Traducido por la autora del original en inglés: “it is a dynamism that is integral to spacetime mattering. Diffractions are untimely. Time is out of joint; it is diffracted, broken apart in different directions, non- contemporaneous with itself. Each moment is an infinite multiplicity”.



Lo que aquí sigue es la descripción narrativa de tres FA pertenecientes a mis prácticas docentes y sus difracciones, indagando sobre los lugares de no-saber de una docente novel. No para comprenderlos en su totalidad, sino para explorar en qué me permiten pensar, hacia dónde (me) desplazan/reconfiguran para seguir deviniendo docente. Porque si entiendo la realidad como la entiende Barad, intentar comprender el fenómeno carece de sentido. Porque comprenderlo en su totalidad significa, por un lado, tomar distancia, observarlo desde un afuera que no es posible; y, por otro, entenderlo como algo fijo que permite ser comprendido porque no está constantemente cambiando y moviéndose, cosa que tampoco es posible según la ontología viva y del devenir que propone en este caso Barad.

### 3. Fenómenos de aprendizaje (FA)

#### Fenómeno de aprendizaje #1

Curso 2016/2017. Semestre de primavera. Un grupo de quince estudiantes de cuarto curso del Grado de Formación al profesorado de Educación Infantil y Primaria. Primera vez que imparto esta asignatura. El coordinador me ayuda mucho con los contenidos, estructura y organización. Se trata de una asignatura “práctica” con ordenadores. A lo largo del curso me interesa combinar contenidos, con debates críticos, presentaciones públicas, y exploración de recursos y enlaces más allá de la materia del curso, respondiendo a la actual demanda de que “el docente universitario debe tener un perfil profesional transferencial, flexible y polivalente, que se adecue a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos.” (Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez, 2016, p. 141).

Segundo día en que me gustaría dedicar una parte de la clase a debatir sobre temas relacionados con la asignatura, pero también con nuestras vidas conectadas y digitalizadas. Hoy me gustaría abordar cuestiones éticas, sociales y políticas de los contenidos digitales que se comparten en la red. De las quince estudiantes han venido diez. Propongo que dejen los ordenadores y nos sentemos formando un pequeño círculo para abordar el tema. Un grupo de cinco alumnas se sienta en el círculo de sillas improvisado. Las demás siguen delante de sus ordenadores. Insisto una vez más en que se unan a la discusión. Hacen caso omiso, por lo que decido iniciar la discusión con las cinco que sí han querido sumarse al debate.

Pasados unos minutos, interrumpo y les comunico mi incomodidad frente a tal situación. No entiendo por qué no han querido sumarse a la discusión que a mí me parece importante abordar para trabajar una mirada y posición crítica o problematizadora en cuanto a lo que en un futuro tendrán que enseñar, a la vez que explorar su posición con respecto a ese tema concreto. ¿Esta situación solo me incomoda a mí? —les pregunto. Ellas me responden con un silencio. Decido continuar con el debate y dejar la opción de sumarse o no a su criterio. Termina la clase y finalmente no se han añadido al grupo de debate.

Me voy contrariada a casa.



## Fenómeno de aprendizaje #2

VI Jornadas sobre la Relación Pedagógica en la Universidad. La fuerza de la indagación y la disrupción en tiempo de incertidumbre. Barcelona, 6 y 7 de septiembre de 2017.

El FA #1 sigue sin resolverse. Todavía no sé qué hacer con él. Cómo entenderlo. Sigue reverberando en mí. Decido presentar una comunicación performática-visual relacionada con él, en la que mientras leo un poema-relato sobre mí, se van proyectando diferentes videos. Adjunto un fragmento (Tabla 1):

Tabla 1. Escaleta de la comunicación performática-visual

Narración leída en voz alta	Imágenes proyectadas
<p>Salir de la zona de confort. Salir de esas rutinas, de esa repetición sin variación, esa repetición con variación pero que ya nos parece cada día lo mismo. El día de la marmota una y otra vez, atrapados en un tiempo que no sabemos mover. Conocemos demasiado bien los códigos, los códigos nos parecen la normalidad, tenemos los códigos tan corporizados, tan encarnados y naturalizados que no sabemos salir de esa zona de bienestar... ¡Qué bien se está en la zona de confort, de seguridad, de certeza, y de ceguera!</p>	<p>Fragmentos de la película <i>Atrapado en el tiempo</i> (Ramis, 1993).</p>
<p>Si bien entiendo este fenómeno, en mi experiencia docente no puedo compartirla. Esa NO es mi situación. "Solo lleva tres años en ello", podría objetar alguien. Con tres años no hay tiempo para comprender "el sistema", acomodarse en él, fastiarse de él, e intentar buscar modos de romper con eso, salir del bucle del día de la marmota, experimentar con estrategias que evidencien las contradicciones del sistema, que pongan en cuestión el sistema, que nos abran a otros modos de comprender el sistema, a otros modos de hacer, para que el sistema devenga otro, otro que no nos hastíe, incomode y engulla sin nuestro consentimiento, desde nuestra condición de zombis hipnotizados y enmarañados en el sistema.</p>	<p>Fragmentos del videoclip <i>The Robots</i>, del grupo musical Kraftwerk (1978), emitido por primera vez en 1991 por el canal de televisión australiano ABC en su programa <i>R age</i>.</p> <p><i>(Continúa en la siguiente página)</i></p>



Narración leída en voz alta	Imágenes proyectadas
<p>No, no ha habido tiempo. Ese tiempo ha sido gastado en intentar comprender un sistema desde otros sistemas de referencia. Una arquitecta artista intentando dar clases en la facultad de educación. Chocando contra la pared una y otra vez. Alienígena camuflada de persona perteneciente al sistema. Alienígena que no sabe. Sabe de otras cosas, pero por más que busca no encuentra la manera de usar esas otras cosas en el sistema nuevo.</p> <p>Desplazamiento superlativo, desterritorialización mayúscula. NO hay zona de confort. Estado de excepción permanente que no deja pensar, no deja actuar. Solo deja darse contra la pared y buscar nuevas configuraciones.</p> <p>Jugando a las comparaciones, a encontrar las siete diferencias, mis sistemas y códigos conocidos con los nuevos códigos. Mis modos de entender, de pensar, de actuar y de transgredir para romper lo (pre)establecido conjugados de una y otra forma para encajar y comprender los nuevos movimientos, las nuevas velocidades, las nuevas prácticas (pre)establecidas.</p>	<p>Fragmentos del videoclip Space Oddity (1969), de David Bowie.</p>
<p>Una podría pensar que ahí reside la ventaja. La hibridación, la llegada de nuevos aires mueve inevitablemente el polvo, el peso de la rutina; remueve mentes y corazones. Toni Erdmann en la facultad de educación. Una gota en el océano. ¿Será que no he encontrado cómo aprovechar eso? ¿Será que los tiempos académicos no facilitan eso? ¿Será que las asignaturas en cuestión no facilitan eso? ¿Será que no he comprendido que no se trata de eso?</p>	<p>Fragmentos de la película Toni Erdmann (Ade, 2016).</p>

### Fenómeno de aprendizaje #3

Curso 2017/2018. Semestre de otoño. Un grupo de treinta estudiantes de cuarto curso del Grado de Pedagogía. Segunda vez que imparto esta asignatura de forma compartida con una profesora de largo recorrido. A pocas semanas del FA #2 y con el FA #1 todavía reverberando en mí.

Hoy estoy sola como profesora en la clase y me gustaría hablar, precisamente, de la pedagogía del acontecimiento. De las treinta estudiantes han venido dieciocho. Como el curso está llegando a su fin y temo que no tengan tiempo para avanzar en el proyecto propuesto, doy la opción de dedicar: o bien una parte de la clase a explorar la pedagogía del acontecimiento y después dejar un tiempo para que avancen en sus trabajos; o bien dedicar todo el tiempo de clase a sus trabajos. Como hay opiniones dispares, un grupo de estudiantes propone dividir la primera parte de la clase en dos: las que quieran sumarse a la conversación sobre la pedagogía del acontecimiento que lo hagan, y aquellas que quieran aprovechar toda la clase para su trabajo, que no atiendan y se centren en su trabajo. Accedo a la propuesta y me quedo compartiendo y conversando con un pequeño grupo sobre esta pedagogía que desconocen.



Les cuento que según Atkinson (2011, p. xi):

[Aunque] todo el mundo tiene la capacidad de pensar y aprender, de hacer y actuar, de percibir y sentir, ... en términos generales, ya sea consciente o inconscientemente, se nos anima o a veces se nos obliga a pensar, aprender, actuar, sentir y hacer de formas particulares. Nos sometemos a ideologías y prácticas particulares dentro de las cuales tales procesos son concebidos, realizados y regulados. No obstante, no se trata de un proceso completamente determinista, de un círculo cerrado, sino que siempre está abierto a la ruptura para que surjan posibilidades de nuevos modos de devenir.<sup>9</sup>

Por otro lado, hace la distinción:

entre un acto de aprendizaje real que implica un salto a un nuevo espacio ontológico, donde el acontecimiento del aprendizaje precipita un nuevo orden de devenir, y el aprendizaje normativo como el que comprende gran parte de los procedimientos diarios de aprendizaje, enseñanza y evaluación.<sup>10</sup> (Atkinson, 2011, p. 13)

Así, considera que existe un aprendizaje real, diferente del normativo y prescriptivo, que emerge cuando se da un acontecimiento, cuando lo que está deviniendo allí nos mueve hacia un nuevo o diferente estado ontológico. El acontecimiento al que se refiere Atkinson (2011, p. 9) “no es el aprendizaje sino lo que sucede para precipitar el aprendizaje”.<sup>11</sup> Es por ello por lo que Atkinson (s.f.) propone adoptar una posición crítica frente al marco normativo, para poder poner en cuestión los parámetros de enseñanza y aprendizaje en los que estamos inmersas. Pasar de un pensamiento y acción desde la representación, a uno desde el acontecimiento; donde en lugar de repetir o seguir lo que la norma dice, de basarnos en una imagen de lo que “debe ser”, de lo que se “espera que sea”, se apueste por lo que el espacio relacional pide, lo que el aquí y ahora de la situación educativa en la que una se encuentra quiere ser. La pedagogía del acontecimiento insinúa las fisuras de lo simbólico. Supone una ruptura de fronteras, una interrupción en nuestras prácticas institucionalizadas para preguntarnos cómo puede devenir el aprendizaje en el espacio y contexto concreto en el que nos encontramos.

Mientras comparto cómo entiendo yo este tipo de pedagogía —que proviene del campo de la educación artística— y mis referentes, empiezo a comprender un poco más los códigos e inercias de las estudiantes. De dónde vienen, cómo se sienten, cómo viven la experiencia de aprendizaje en la universidad... La sensación de incomodidad es compartida. En mi caso por no conocer las “normas” y “saberes” que se dan en esa facultad. En el caso de las estudiantes por no conocer más que esas. Discutimos sobre la viabilidad de llevar a la práctica la pedagogía del acontecimiento, de la complejidad y rigidez de las instituciones, de las inspecciones y de la burocracia.

<sup>9</sup> Traducido por la autora del original en inglés: “Everyone has a capacity to think and to learn, to make and to act, to sense and to feel, ... generally speaking, either consciously or unconsciously, we are encouraged or sometimes enforced to think, learn, act, feel and make in particular ways. We become subjected to particular ideologies and practices within which such processes are conceived, performed and regulated. But this is not a completely deterministic process, a closed circle; rather, it is always open to disruption so that possibilities for new modes of becoming come into appearance.

<sup>10</sup> Traducido por la autora del original en inglés: “between an act of real learning involving a leap into a new ontological space, where the event of learning precipitates a new order of becoming, and normative learning as that which comprises much of the daily procedures of learning, teaching and assessment”.

<sup>11</sup> Traducido por la autora del original en inglés: “is not the learning but that which happens to precipitate learning”.



A medida que avanza la conversación, tengo la sensación de que se ha abierto un espacio donde cada una compartimos nuestros saberes y no-saberes, donde el supuesto contenido de clase ha permitido que se diera un tipo de relación pedagógica poco común y necesario en las clases de la universidad. Un espacio donde poder hablar de lo que normalmente no se habla, porque la norma y la institución imponen otro tipo de conversaciones y relaciones.

## 4. Difractando los fenómenos de aprendizaje

### La direccionalidad en las relaciones pedagógicas

Ellsworth (2005) toma del cine el concepto de “modo de direccionalidad” y lo desplaza a la educación, explorando qué nuevo conocimiento produce si en lugar de pensar en directoras de cine y espectadoras, pensamos en profesoras y alumnas:

El modo de direccionalidad... es una de estas relaciones íntimas del poder social y cultural que da forma y deforma quiénes piensan los profesores que son sus estudiantes y quiénes llegan a pensar los estudiantes que son ellos mismos. (p. 16)

Ellsworth pone sobre la mesa la gran ilusión que son la educación y las relaciones pedagógicas. La ilusión de que ni las docentes somos quienes pensamos que somos en nuestra práctica docente, ni las estudiantes son las que piensan que son. No obstante, unas y otras mantenemos el juego performático: la docente performa en el aula según piensa que es ella y según piensa que son sus estudiantes; y, a su vez, las estudiantes performan según piensan ellas que son y según piensan que su profesora es.

¿Quién pensaba que era yo en esas clases? ¿Quién pensaba que eran las estudiantes? ¿Quién pensaban las estudiantes que era yo? ¿Por qué en el FA#3 nos encontramos en nuestro “estar perdidas” y en el FA#1 no lo hacemos? ¿Qué relaciones de saber-poder transitaban en uno y otro FA?

“Una arquitecta artista impartiendo clases de tecnología y pedagogía a estudiantes de educación...” Ahora me doy cuenta de que solo pensando esto ya estoy reduciendo las posibilidades de relación y aprendizajes, definiendo unos límites y unas fronteras que en nada ayudan al devenir pedagógico. Porque además, a las preguntas anteriores yo estaba añadiendo la de: ¿quién pensaba el currículum y la facultad de educación que era yo?

En otra clase en la que impartí docencia el mismo curso 2017/2018, semanas antes del FA#3, una profesora invitada comentó: “cuanto más se acerque la persona [que somos] al profesional [que pensamos debemos ser], más auténticos seremos”.

¿Será que las distancias entre quién creía yo que era y quién era yo en los diferentes FA precipitaron en un caso el colapso y en otro caso el fluir de la clase? ¿Y en el FA#2? ¿Estaba reajustando distancias? ¿Estaba incorporando a Ellsworth, aun habiéndola leído mucho antes? ¿Será que en el FA#3, todavía reverberando en mí el FA#1 y el FA#2, tuve más presentes estas cuestiones y, por tanto, me permití explorar durante el curso “los significados y los usos de los modos pedagógicos de direccionalidad... [adoptando] la responsabilidad de hacer el trabajo



necesario para hablar de ello, pero de forma no resuelta” (Ellsworth, 2005, p. 19)? ¿Será que allí me permití ir más allá de la “arquitecta artista impartiendo clases de tecnología y pedagogía a estudiantes de educación”?

Pensándolo ahora, durante el curso en que se dio el FA#3, junto con la docente con quien compartía la asignatura, nos permitimos experimentar con diferentes modos de direccionalidad, hecho que multiplicó y puso en movimiento precisamente esas direccionalidades (Ellsworth, 2005), invitándonos a construir y testear qué relaciones pedagógicas deseábamos o creíamos que deseábamos entre todas. Tal vez eso precipitó que, así como en el FA#1 y el FA#2 no tuve presente que “todo currículum y pedagogía invitan a sus usuarios a adoptar posiciones particulares dentro de las relaciones de conocimiento, poder y deseo” (Ellsworth, 2005, p. 12), en el FA#3 nos encontramos profesora y estudiantes con la necesidad compartida de abordarlo directamente. O tal vez porque, de acuerdo con Atkinson (2011), “el imperativo ético de la pedagogía es maximizar el poder del aprendizaje, no poner el foco en quiénes somos y quiénes deberíamos ser... sino en la potencialidad y el ‘no saber’ del devenir”<sup>12</sup> (p. 6). Tal vez en el FA#3 las que estábamos allí comprendimos que de lo que se trataba era de devenir en el fenómeno, porque no somos sujetos fijos y predefinidos, por tanto, no importa tanto quiénes somos, sino cómo devenimos en las relaciones pedagógicas, en los fenómenos de aprendizaje.

### Zonas de (dis)confort y la pedagogía del acontecimiento

Pensando en los FA compartidos, siguen reverberando en mí los conceptos de “(salir de la) zona de confort”, normalización del aprendizaje, institucionalización, pedagogía del acontecimiento, relaciones de poder y resistencia(s).

Buscando saber más sobre el concepto “zona de confort”, me encuentro que hay mucha literatura desde diferentes campos (gestión del rendimiento profesional, medicina, psicología, educación en todas sus variantes...). En las fuentes consultadas, se hace referencia al concepto “zona de confort”, o bien invitándonos a “salir” de ella para incentivar el aprendizaje (por ejemplo, Doody, 2012; Forés, Sánchez-Valero y Sancho-Gil, 2014), o bien problematizando precisamente esta invitación, porque a veces salir de la zona de confort genera tal estrés que en lugar de favorecer el aprendizaje provoca un bloqueo difícil de desencallar (Brown, 2008). Por otro lado, de acuerdo con Brown (2008) y White (2009), las argumentaciones a favor de salir de la zona de confort están basadas en suposiciones poco fundamentadas. Pues yo, como ellos, no he encontrado demasiada teoría educativa sobre este concepto. No hay nada similar a un monográfico, *handbook* o investigación sobre salir o no de la zona de confort y sus implicaciones educativas. Cada autora construye su propia definición. No obstante, entre ellas comparten ideas conceptuales, como que la zona de confort se relaciona con la seguridad y el control de la situación y el aprendizaje; mientras que salir de ella conlleva estrés, riesgo, aceptar retos y cuestionar prácticas y metodologías.

<sup>12</sup> Traducido por la autora del original en inglés: “The ethical imperative for pedagogy is concerned with maximising the power of learning, it is not focussed on what we are and should be, ... but upon the potentiality and ‘unknown’ of becoming”.



Todo esto me lleva a conectar con los conceptos de institucionalización y normalización del aprendizaje y las prácticas educativas. Ecclestone (2010), comenta que las instituciones donde tanto el profesorado como el estudiantado están asentados en su zona de confort no solo manifiestan resistencias a salir de ella, sino que además provocan que aquellas personas que quieren tomar riesgos o explorar otras prácticas devengan *outsiders* dentro de la misma comunidad. Pues la zona de confort conecta con el estar institucionalizado, con la ceguera de la educación corporatizada, con aceptar sus normas e inercias, no ponerlas en cuestión, sino adaptarse a ellas y rechazar cualquier propuesta de cambio o problematización, escapando siempre de la “necesidad pragmática de enfrentarse a lo nuevo”<sup>13</sup> (Buck-Morss, 2010, p. 77). Este hecho provoca un abandono paulatino de propuestas innovadoras y posibles cambios —a veces cuesta mantenerse en la posición de *outsider*—, negando la posibilidad de desarrollar nuevo capital cultural dentro de las propias instituciones (Ecclestone, 2010).

Estos enfoques, que animan a las docentes a salir de su zona de confort, parten de la premisa de que, quien allí enseña está tan institucionalizado, que necesita estos retos para seguir avanzando, para seguir en movimiento y actualizarse, para adaptarse a los cambios y reconfiguraciones de este devenir educativo. Me da la sensación de que van dirigidos a docentes de largo recorrido y no, como es mi caso, a docentes noveles. Personalmente, siempre estoy fuera de la zona de confort, “en” lo desconocido del devenir. Tal vez en el FA#1 me sentí demasiado *outsider*, tan fuera y alejada de mi zona de confort, que esto provocó un bloqueo, negando cualquier posibilidad de aprendizaje. En tal incomodidad o estado de perturbación que realmente me impidió decidir o pensar con claridad por dónde seguir. En el FA#2, estas dudas salen a flote, y empieza a parecerme necesario conocer primero el código y los modos de institucionalización de las docentes y estudiantes enmarañadas en el fenómeno de aprendizaje, para después sí, incorporar las rupturas, movimientos, desplazamientos y no-saberes como parte de la aventura pedagógica (Atkinson, 2015).

Y tal vez hubo algo de eso en el FA#3. Tal vez allí todas nos sentíamos *outsiders* en esa clase, por nuestros bagajes y por estar forzando continuamente el salir de nuestra zona de confort, pero sin llegar al colapso. O tal vez en el FA#1 se estaban poniendo en juego institucionalizaciones diferentes, tanto, que no se reconocían entre ellas, y no hubo manera de moverse entre zonas de (dis)confort y zonas institucionalizadas para encontrar un estado que posibilitara otros devenires.

Tal vez en el FA#2 y el FA#3 se dieron la predisposición o las materia(s)-espacio(s)-tiempo(s) para conocer nuestros modos de institucionalización, para moverlos en la maraña y permitir otros modos de aprender y devenir en el fenómeno de aprendizaje. Tal vez en el FA#3 ayudó, por un lado, el estar compartiendo clase con una profesora de largo recorrido que siempre está intentando salir de la zona de confort —ella lo llama de control—. ¿Será que el simple hecho de sentirse “arropada” o acompañada en momentos puntuales por una docente de larga trayectoria ya puede ayudar a la docente novel en su devenir como docente? Y, por otro, que el día que se dio el FA#3, precisamente estábamos hablando de esto desde otra perspectiva, aprendiendo y

<sup>13</sup> Traducido por la autora del original en inglés: “pragmatic necessity of confronting the new”.



dialogando sobre la pedagogía del acontecimiento principalmente a partir de los escritos de Atkinson.

Tal vez estar hablando de relaciones pedagógicas, de relaciones de poder, de lo que nos descoloca o perturba y de resistencias en el FA#2 y el FA#3 permitió abordar nuestros lugares de no saber como parte de la aventura pedagógica (Atkinson, 2015). En uno y otro espacio se generó un tipo de encuentro que permitió “considerar el trabajo pedagógico como un proceso continuo de intra-relación, una serie de enredos materiales a través de los cuales surgen lo que llamamos maestros y estudiantes”<sup>14</sup> (Atkinson, 2015, p. 43).

Y releendo Atkinson, se me abre una brecha por donde seguir en mis indagaciones y prácticas educativas. Tomar el hilo que él lanza cuando dice que:

Mi dirección entonces es considerar una ética de la pedagogía a través de la cual los estudiantes y sus respectivas prácticas de aprendizaje puedan emerger en la existencia. Es una ética de lo desconocido, del devenir más que de las formas establecidas de ser.<sup>15</sup> (Atkinson, 2011, p. 13)

En los siguientes FA, ¿de qué modo se pondrán en juego estas ideas y conceptos? ¿Seguirán reverberando en mí estos y otros FA? ¿Hasta qué punto se pondrán en juego dinámicas ontológicas cuando (mis) lugares de saber se encuentren con (mis) lugares de no-saber (Atkinson, 2015)? ¿Cuando la educación normalizada e institucionalizada choque con propuestas cercanas a la pedagogía del acontecimiento, a modos de educación pensados como una maraña material-espacio-temporal? ¿Qué relaciones de poder y resistencias a ellas se pondrán de manifiesto y qué movimientos generará? ¿Cómo desde un espacio y tiempo muy corto (como una asignatura) se puede experimentar con las relaciones pedagógicas en un grupo clase, cuando estas piden que los afectos, la confianza y la apertura se pongan en juego y, para conseguirlo, se necesita tiempo?

## 5. Epílogo

En continuación con los FA presentados, escribir este artículo se presenta ahora para mí como un fenómeno de aprendizaje más en el contínuum que es mi vida, como docente, investigadora y muchas cosas más. Mientras escribo lo pienso como el FA#4. Escribir para “producir diferentes conocimientos y producir conocimientos de forma diferente” (St. Pierre, 1997, p. 175). Intentando escapar siempre de la norma y lo institucionalizado. Aunque se esté o no en la zona de confort.

La escritura de este artículo como indagación me ha permitido conectar y difractar fenómenos de aprendizaje. Fenómenos que son una maraña de relaciones, discursos y materias-espacios-tiempos. La maraña de las relaciones pedagógicas, la del devenir de estas con sus lugares de no-saber, sus tensiones, sus movimientos y sus fluctuaciones. Con sus reconfiguraciones, sus constantes velocidades, idas y venidas, meandros y callejones sin salida. Estos últimos pueden ser líneas de fuga, espacios desde donde

<sup>14</sup> Traducido por la autora del original en inglés: “to consider pedagogic work as an on-going process of intra-relating, a series of material entanglements through which what we call teachers and learners emerge”.

<sup>15</sup> Traducido por la autora del original en inglés: “My direction then is to consider an ethics of pedagogy through which learners and their respective learning practices can emerge into existence. It is an ethics of the unknown of becoming rather than established forms of being”.

empezar a dibujar otros fenómenos de aprendizaje; que algún día conecten con otros devenires y fenómenos de aprendizaje que (me) permitan seguir en esta aventura que es la educación.

## <Referencias bibliográficas>

- Ade, M. (dir.). (2016). *Toni Erdmann* [Película]. Alemania: Komplizen Film.
- Atkinson, D. (s.f.). *Pedagogy of the Event*. Recuperado el 2 junio 2017 de [http://www.kettlesyard.co.uk/wp-content/uploads/2014/12/onn\\_atkinson.pdf](http://www.kettlesyard.co.uk/wp-content/uploads/2014/12/onn_atkinson.pdf)
- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning. Pedagogies Against the State*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), 43–56.
- Barad, K. (1996). Meeting the Universe Halfway. Realism and Social Constructivism Without Contradiction. En L. Hankinson Nelson, y J. Nelson. (eds.), *Feminism, Science, and the Philosophy of Science* (pp. 161–194). Dordrecht/Boston/Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway*. Durham/ Londres: Duke University Press.
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, 20(3), 168–187. <http://dx.doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Bowie, D. (1969). *Space Oddity* [Videoclip]. Consultado el 21 marzo 2018 de [https://www.youtube.com/watch?v=D67kmFzSh\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=D67kmFzSh_o)
- Brown, M. (2008). Comfort Zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), 3–12.
- Buck-Morss, S. (2010). The second time as farce... Historical pragmatics and the untimely present. En C. Douzinas, y S. Zizek (eds.), *The idea of communism* (pp. 67–80). Londres/Nueva York: Verso.
- Conde-Jiménez, J., y Martín-Gutiérrez, Á. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140–152. Recuperado el 9 julio 2017 de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/767>
- Doody, G. A. (2012). Jump out of your comfort zone and into the learning zone': the challenge point framework and its application to medical education. *Medical Education*, 46, 440–446.
- Ecclestone, K. (2010). Learning in a comfort zone: cultural and social capital inside an outcome-based assessment regime. *Assessment. Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 29–47. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594042000208985>

- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad* (L. Trafí, trad.). Madrid: Akal. (Trabajo original publicado en 1977).
- Forés, A., Sánchez-Valero, J. A., y Sancho-Gil, J. (2014). Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. *Tendencias pedagógicas*, 23, 205–214.
- Haraway, D. (1999). Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles (E. Casado, trad.). *Política y sociedad*, 30, 121–163. (Trabajo original publicado en 1992).
- 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. <http://dx.doi.org/10.1344/reire2015.8.28226>
- Kraftwerk (1978). *The Robots* [Videoclip]. Recuperado el 21 marzo 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=b9iDrSeFR8c>
- Maturana, H. (s.f.). *La belleza del pensar: Humberto Maturana* [Video, entrevista de Cristián Warnken a Humberto Maturana en el programa televisivo “La belleza de pensar”]. Recuperado el 21 marzo 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=ElvGUSpd3rs>
- Ramis, H. (dir.). (1993). *Atrapado en el tiempo* (Groundhog Day) [Película]. EUA: Columbia Pictures.
- Richardson, L., y St. Pierre, E. (2005). Writing. A method of Inquiry. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3a ed., pp. 959–978). Londres: SAGE Publications.
- Sánchez-Claros, J. P. (2014). Influencia de la cultura académica de origen en el desempeño docente de profesores universitarios noveles. *Historia y Comunicación Social*, 19(Especial Febrero), 523–533. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.45046](http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45046)
- St. Pierre, E. A. (1997). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(2), 175–189.
- White, A. (2009). *From Comfort Zone to Performance Management. Understanding Development and Performance*. Baisy-Thy: White & MacLean Publishing.

## <Organismo colaborador>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, FPU13/03637.