



TRAZAR UN RECORRIDO

SANDRA CARBÓ COSTAS

CARTOGRAFIAR

UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN

DEL GRUPO ESRINA

DESDE LA INVESTIGACIÓN

BASADA EN LAS ARTES

TRAZAR UN RECORRIDO

Cartografiar un proceso de investigación del grupo Esbrina desde la Investigación Basada en las Artes.

TRAZAR UN RECORRIDO

Cartografiar un proceso de investigación del grupo Esbrina
desde la Investigación Basada en las Artes.

SANDRA CARBÓ COSTAS

Tutor: Fernando Hernández-Hernández

Facultad de Bellas Artes
Universidad de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Sandra Carbó Costas
NIUB: 16481894

Trabajo de fin de Grado

Unidad de Pedagogías Culturales - Departamento de Artes Visuales y Diseño
Universidad de Barcelona

Os meus pais

Agradecimientos

A mi tutor, Fernando Hernández-Hernández por confiar en mí e invitarme a colaborar en una investigación que ha significado un gran cambio para mí.

A todo el grupo Esbrina por dejarme formar parte, propiciando un diálogo muy enriquecedor.

A Joana Gil y a mis compañeros del CRAI de Bellas Artes, que me han apoyado incondicionalmente durante todo el proyecto.

Sin todos ellos, este trabajo no habría existido.



Fernando



Esbrina



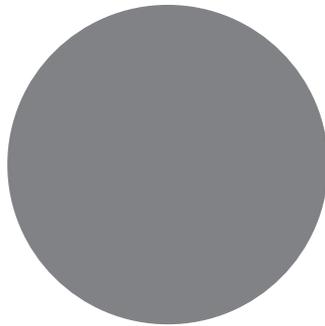
Joana
CRAI Bellas Artes

ÍNDICE



	ÍNDICE	17
00. RESUMEN/ ABSTRACT		19
01. MAPEANDO MI TFG.		23
01.2. ¿Trabajo qué de grado?		26
01.3. Cómo leer este trabajo		27
02. EL MAPA (NO) ES EL TERRITORIO		31
03. (RE)CONOCER EL TERRITORIO		41
03.1. De dónde vienen, dónde nos encontramos y hacia dónde vamos, juntos.		42
03.2. Aprendien-do con otros		46
03.3. De lo que ha pasado, dónde estamos y lo que nos queda		50
04. CARTOGRAFÍAS PARA SITUARNOS		61
04.1. Mapear(se) en APREN-DO		63
04.2. Trazar el camino		68
04.3. Diseñar el mapa		72
05. (RE)COLOCAR EL TFG		77
05.1 The unmappable		80
05.2 Mis huellas en el camino		81
	BIBLIOGRAFÍA	84

00 **RESUMEN**
ABSTRACT



El presente trabajo es la aproximación personal a un camino, el del proyecto APREN-DO dentro del grupo Esbrina. Un camino que engloba el arte, el diseño, la investigación; un camino que recoge múltiples perspectivas, la mía, la del grupo Esbrina y la de cada uno de los colaboradores del proyecto APREN-DO; un camino que había sido empezado cuando entré en él, y que seguirá en movimiento cuando yo deposité este TFG; un camino marcado por la noción de rizoma.

Mediante el uso de un lenguaje textual y otro visual, busco narrar ese recorrido que he hecho dentro del camino, cómo lo he experimentado, lo que me ha permitido aprender y la autoreflexión que me llevo. Pero también busco abrir nuevos diálogos que emerjan de ese recorrido propio con el fin de seguir en un continuo proceso de movimiento.

Palabras clave:

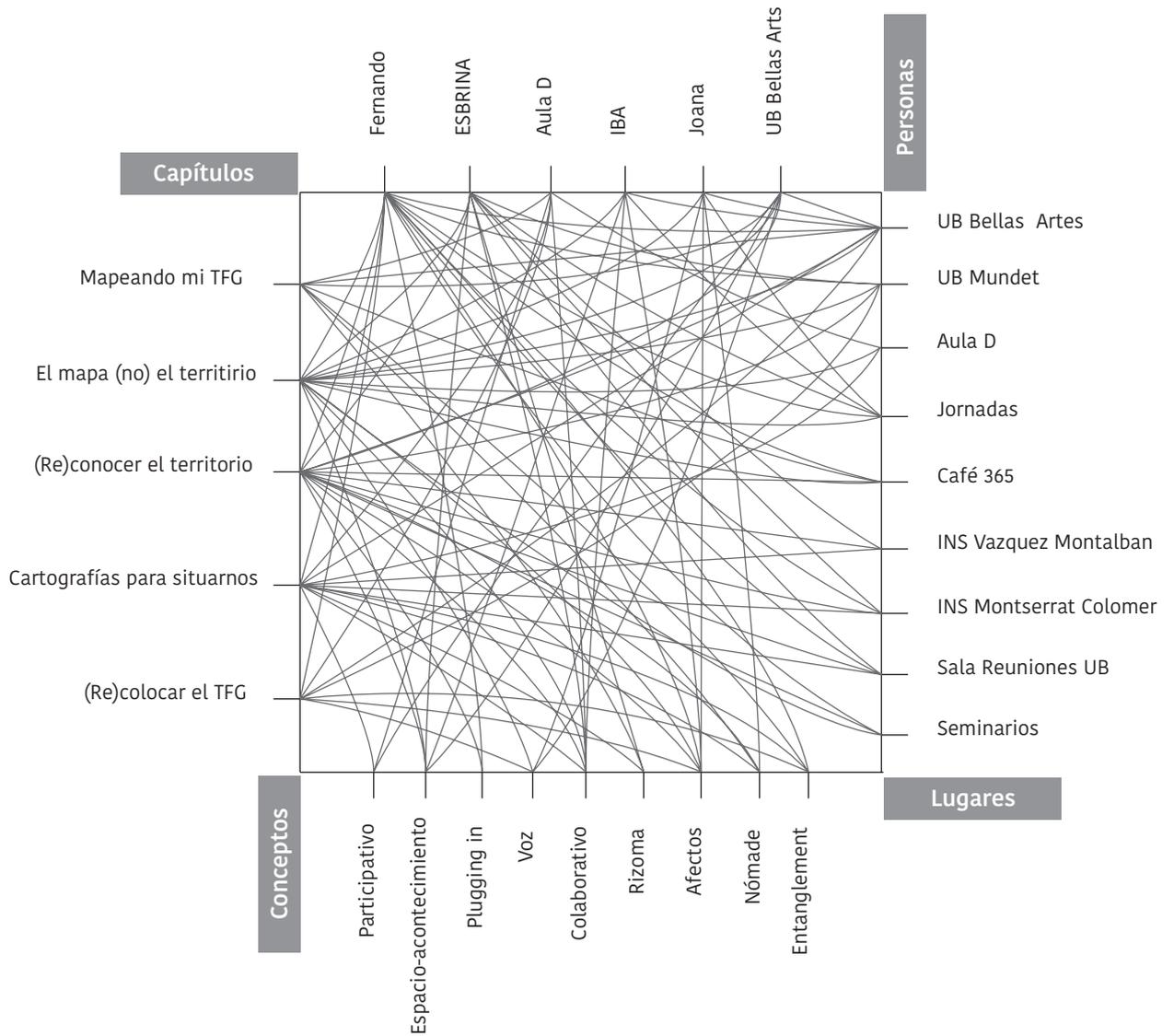
cartografía;
diseño;
rizoma;
aprendizaje;
investigación colaborativa;
imagen.

This work is the personal approximation to a path, the project APREN-DO within Esbrina group. A path that embrace art, design and research. A path that collects multiple perspectives; mine, from Esbrina group and from each of the project's members. A path that has been started before I get in it and it will continue after I submit this Bachelor's final project. A path that stands out for the notion of rhizome.

By the use of textual and visual languages, I tell the journey I have followed within this path; my experience in it, what I have learnt during this process and my own final reflexion. However, I also want to open new debates emerging from this personal journey in order to keep a continuous process of movement.

Key words:

cartographie;
design;
rhizome;
learning;
collaborative research;
image.



01 *MAPEANDO* *MI TFG*



Muchos meses después, frente al jurado del TFG, había de recordar aquella mañana remota en que empecé la carrera. La facultad de Bellas Artes era entonces un espacio mitificado en una ciudad también mitificada que despertaba en mí los deseos, las expectativas y una serie de imaginarios que me hacían estar ansiosa y expectante por convertirme en quien “debía” ser.

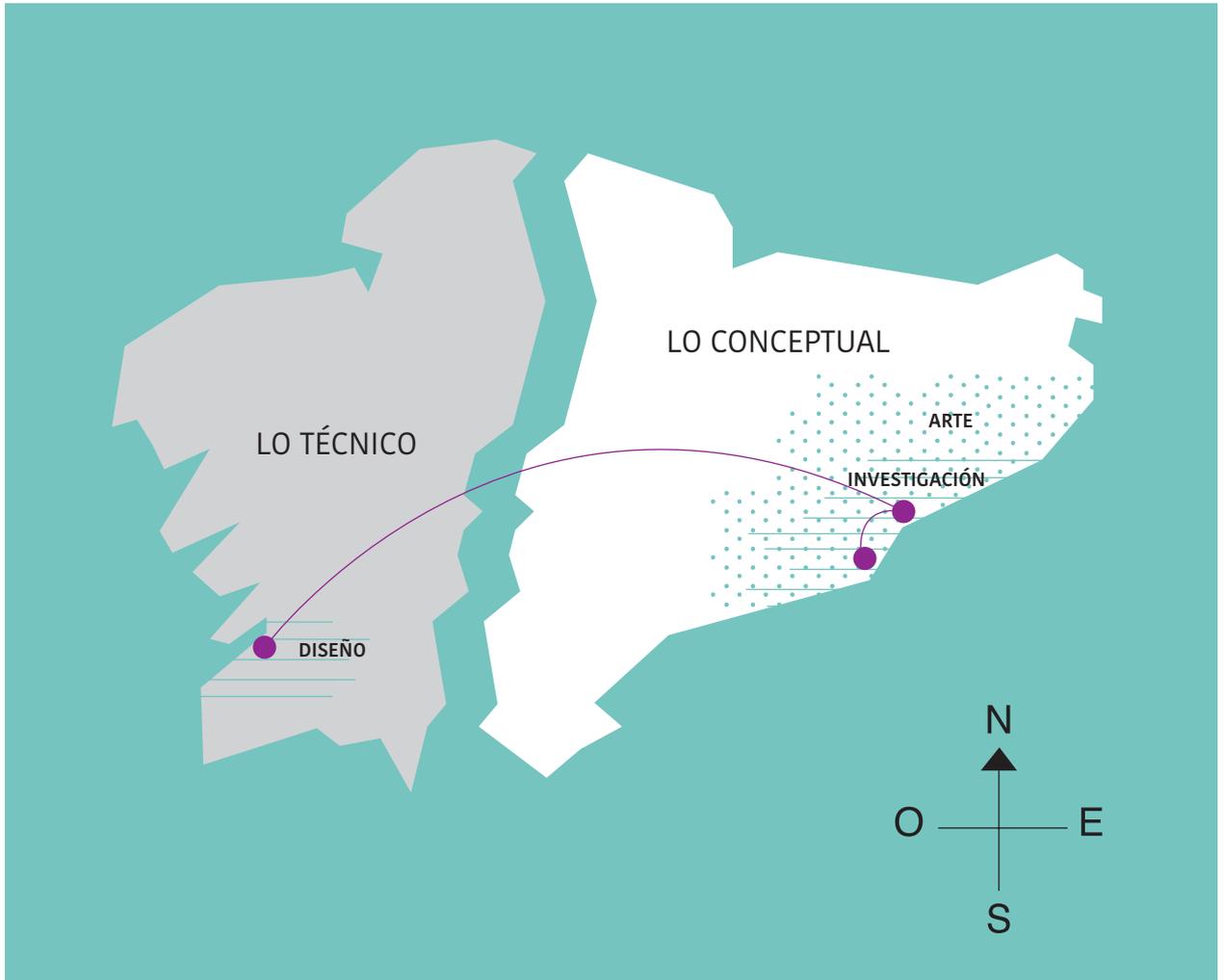
Vengo de un contexto prácticamente rural, donde la universidad se sigue tratando como un referente a la hora de ser una persona “de bien”. Se entiende todavía como un espacio físico donde convergen todos los saberes esenciales y realmente importantes; un lugar donde aprender todo aquello que necesitas para prosperar.

Los primeros pasos que di, fuera de la enseñanza obligatoria, fueron, a pesar de muchas críticas, hacia un ciclo superior en diseño gráfico y publicidad. El ciclo superior es una moneda devaluada por el brillo de la universidad, quedando relegada a una segunda opción. Sin embargo, en mi caso, los estudios que cursé, encaminados hacia una profesionalización, me resultaron muy útiles a la hora de formar una metodología de trabajo y enfrentarme al mercado laboral.

Años más tarde, y a raíz de un cambio en lo personal, la puerta hacia la universidad se me planteó más cercana y atractiva. Teniendo

ya esa primera experiencia educativa como referente, Barcelona era un lugar perfecto para continuar ese camino abierto en el ciclo y permitirme un perfeccionamiento conceptual y técnico gracias a su oferta educativa, artística y cultural.

Sin embargo, las primeras desilusiones respecto a la metodología y posicionamiento conceptual de la Facultad de Bellas Artes, hicieron que adoptara un posicionamiento más pragmático a la hora de afrontar mi papel en la universidad. Consciente o inconscientemente, recogí todo el conocimiento y prácticas de mi anterior etapa y las volqué en el transcurso de la carrera, esperando a completarla y recogiendo aquello que podría serme útil a la hora de enfocarme en ese terreno que es el “fuera de la universidad”.



01.1. ¿Trabajo qué de grado?

Debido a esas connotaciones que tiene la universidad dentro de mi contexto, así como la desilusión que precedió a la entrada en la carrera, el TFG siempre ha significado la meta a la que llegar; el punto final de un camino; la muestra de toda la carrera; un compendio del saber adquirido; una declaración de intenciones hacia el futuro.

Y entender que dentro de mí también han habitado esas ideas ha sido lo más difícil. Entenderme inscrita en un sistema de valores concreto, y, como Alicia, atravesar el espejo para encontrarme con otras realidades que limitan y/o chocan con la inicial, ha supuesto un estado disruptivo en mi mirada y, por consiguiente, en mi TFG.

Este estado me permite vincular mi camino durante estos cuatro años con otras herramientas y procesos, fruto de relaciones con dos ámbitos diferentes y que me han marcado profundamente. La primera de estas relaciones es con el diseño, conocimiento adquirido en el pasado y que he exportado a todas mis prácticas artísticas, buscando evidenciar la relación, pero también la problemática, entre el diseño y las artes. La otra, es en el campo de investigación, concretamente en la investigación educativa, donde recojo



las experiencias de múltiples referentes para formarme en una posible trayectoria futura. Unido a este campo, está también un subcampo que, cada vez más gracias a este trabajo, ha supuesto una deriva interesante hacia la que acercarme. Se trata de la filosofía, pues, muchos de los planteamientos actuales que se llevan a cabo en el campo de la investigación educativa, tienen como referentes a pensadores que, no habiendo trabajado exactamente en el campo de la educación, sus teorías cruzan las prácticas ontológicas, epistemológicas y metodológicas actuales.

Es la unión de estos dos ámbitos de interés lo que combino para llegar a la creación de este TFG, donde genero una serie de visualizaciones artísticas, partiendo de herramientas del diseño, que representan procesos relacionales complejos como es el caso de las investigaciones sociales. Se unen así las dos facetas de mi carrera profesional, el ciclo y la universidad, el pasado y el presente, para devenir (Packer & Goicoechea, 2000) en un futuro que comienza aquí y que tiene, como figura principal, la del *sujeto nómada* (Braidotti, 2003).

01.2. Como se lee este trabajo

Algunas notas previas antes de comenzar con la lectura. Este trabajo no guarda una cronología espacio-temporal lineal con la investigación que voy a narrar, sino que da cuenta de ese proceso, y, por lo tanto, tiene espacios, presentes y pasados, de conversación, de tránsito, de dudas y de tensiones. No es, por tanto, un ensayo académico neutro y rígido sobre la investigación de otros, sino que es una mirada subjetiva, a veces caótica, y siempre en movimiento, de ese cúmulo de experiencias vividas durante casi cinco meses.

La noción que cruza todo el trabajo es, por tanto, la de *entanglement* (enredo) (Barad, 2007), pero no como un enredo desde el punto de vista negativo, sino como ese entramado complejo de relaciones propias de una investigación social. Este *entanglement* guarda también relación con otra noción importante, la de *rizoma* (Deleuze & Guattari, 2015), por el papel clave en dos de las conexiones y los puntos de fuga. Ambas, muy visuales, pero complejas en su visualización. Mi intención es la de que no afecten a la lectura o la comprensión, sino que evidencien el recorrido y potencien la creación de conversaciones que den lugar a nuevas redes. Se trata con ellas de hacer ver el mapa de mi recorrido, pero dejando

una cosa clara, y es que “el mapa, no es el territorio”, que el mapa solo da cuenta de “los lugares donde ya hemos estado y en los que por lo tanto ya no estamos” (Braidotti, 2003, p.77).

En este interés por dar cuenta de una investigación de una manera clara y que posibilite diálogos, se requiere de nuevas formas de presentar y (re)presentar. Para ello, este trabajo consta de dos formas narrativas, una textual y una visual, que se complementan para devenir en un nuevo entramado de relaciones y conocimientos.

El uso de la estrategia textual, en este caso, permite introducir, con una metodología más lineal y clara, la experiencia personal, dando lugar a una metareflexión y situándome como sujeto-investigadora. Esta concreción de mi situación me permite aportar desde el yo un nuevo modo de investigar y visualizar lo que ha emergido a lo largo del proyecto APREN-DO y, sobre todo, como yo lo he experimentado.

Por su parte, las representaciones gráficas me permiten, gracias a mis conocimientos artísticos, hacer nexos más claros, dejar constancia de relaciones que no se podrían mostrar de otra manera, etc.

Por consiguiente, las aportaciones artísticas que genero, ayudan a la legitimación de un encuentro entre arte e investigación que se

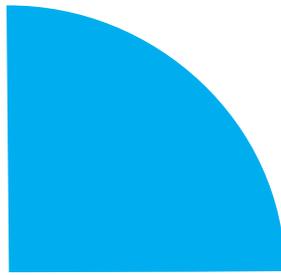
No hay ninguna diferencia entre aquello de lo que un libro habla y cómo está hecho (Deleuze & Guattari, 2015, p.10).

rige por patrones relacionales, abiertos y en constante movimiento.

Finalizar diciendo que, esta metodología también responde a un deseo propio de ser consecuente con la investigación en la que este trabajo se inscribe, y es que, recogiendo las palabras de Deleuze como propias: “Verdaderamente no basta con decir ¡Viva lo múltiple!, aunque ya sea muy difícil lanzar ese grito. [...]Lo múltiple hay que hacerlo ...” (2015, p.2). Son estas palabras las que llevan a este proyecto a estar (re)presentado de esta manera: sin una dimensión superior que encamina linealmente el recorrido, sino creando una serie de raicillas que se conectan dando lugar a unas nuevas; creando un *rizoma*, a partir del *entanglement* y el *ensamblaje* (Deleuze & Guattari, 2015).

[...] a través de les seves obres, els artistes ens ajuden a mirar la vida d'una altra manera, amb imaginació i anant més enllà de les coses que veiem, així com ens ajuden a expressar també d'una altra manera, amb llibertat i creativitat, allò que pensem, una vegada que hem après a mirar el que de singular té cadascú. (VV. AA, 2010, p.11).

02 *EL MAPA (NO) ES EL TERRITORIO*



Desde los múltiples acercamientos a diferentes prácticas artísticas que he tenido la oportunidad de experimentar en la facultad, ha sido el modelo que se dio en IBA el que más he podido vincular a mis intereses y procedimientos previos y el que me ha llevado finalmente a la realización de este TFG.

La visión crítica que propone la asignatura, unido a la doble vinculación investigación/ artes, supuso, entre otros, el descubrimiento de nociones que ponían nombre a maneras de relación que había experimentado hasta ese momento (*simulacro* (Baudrillard, 1978)), la importancia de tomar un rol activo a la hora de convertirme en un sujeto crítico o la relación de este planteamiento con esa manera otra de pensar y hacer arte que había estado creando hasta ese momento. En aquellas clases, pude entender la importancia que tendrían los puntos de fuga en materia de investigación y arte que se colocaban ante mí, y aunque, en un primer momento no lo vi, ahora me doy cuenta de que fue ahí donde mi TFG cobró vida.

Es por este acercamiento que, cuando fue el momento, me inscribí en Pedagogías Culturales. Mi idea inicial era poder tocar un tema que había despertado mi interés en esas clases de IBA: la sociología del amor. En concreto, cómo yo dialogaba con la socióloga y escritora marroquí, Eva Illouz

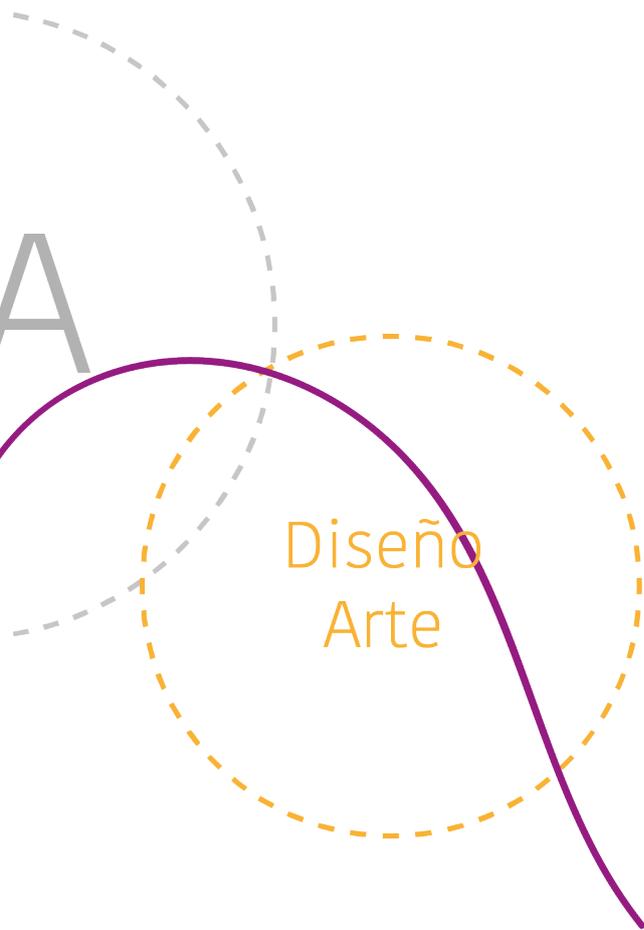
IBA o Investigación Basada en las Artes, es una asignatura optativa de tercero donde, bajo su perspectiva constructorista, se adoptan metodologías de investigación colaborativa sobre un tema de relevancia para el grupo. IBA plantea el cuestionamiento de las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que 'hacen hablar' a la realidad; (Hernández, 2008, p.87)

(2010, 2012, 2014). Desde el momento en el que Fernando Hernández, profesor de IBA y tutor de este TFG, me recomendó leer los textos de Illouz, supe que había encontrado El tema. Leí todo lo que había escrito y lo puse en relación conmigo y con otros autores. Desarrollé una serie de archivos donde resaltaba las prácticas románticas, sus lugares y sus objetos, y los ponía en relación con experiencias propias que hablaban, desde mí, de experiencias más globales.

Lo que no entendí, hasta semanas después, es que hacer un trabajo donde lo principal es mirar dentro de ti, es un choque directo a tus fundamentos. Un choque que quería tomar, pero de una manera tranquila, íntima, sin una exposición como la que plantea el TFG. Hacerme una intervención a corazón abierto, literalmente, era un cambio de paradigma demasiado grande para no verme abrumada por las consecuencias. Quería seguir trabajando este tema, pero decidí no hacerlo desde la posición que me brindaba el TFG, sino desde otra distinta, más privada.

Volví así a estar sin tema. No es que este hecho me incomodara pues, desde esa negativa a un proyecto tan personal, conocía mis límites a la hora del grado de profundidad hacia mi subjetividad que estaba dispuesta a tomar. Entendí que, el desplazamiento





era positivo y haber estado ya en otros lugares donde no quería quedarme, era una manera de moverme para encontrar nuevos temas, una manera de (re)definirme y (re)configurar mis intereses atendiendo a mi situación. Es así que, el 16 de enero, me encaminé a la primera tutoría sin ningún tema definido, pero muchos descartados.

A pesar de que, en posteriores reuniones, Fernando Hernández, ya como mi tutor, me comentó que le había sorprendido el que no siguiera esa deriva inicial, en el mismo instante que le expuse mi negativa a continuar por donde estaba trabajando, me invitó a colaborar en el proyecto APREN-DO del grupo Esbrina, del que es miembro. La idea era, aportar al grupo esos conocimientos en arte y diseño que había llevado a IBA con la creación del display final donde mostrábamos nuestro recorrido experiencial y académico por la asignatura. A la vez, yo me podía nutrir de todo el entramado de nociones y conceptos que ellos trabajaban y que, explícitamente, había manifestado en varias ocasiones que me interesaban.

La premisa ya no era la de mirar dentro de mí para conocer(me) como había venido haciendo, sino la de mirar a un grupo para aportar nuevos puntos de vista gracias a otras materializaciones.

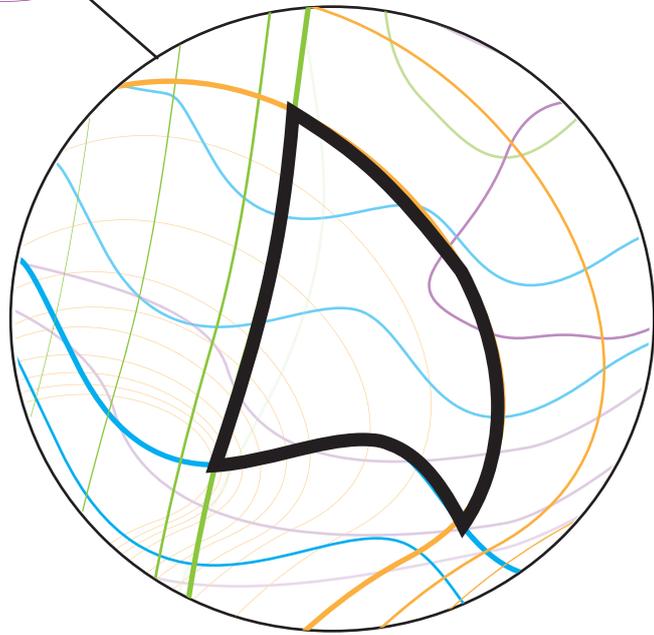
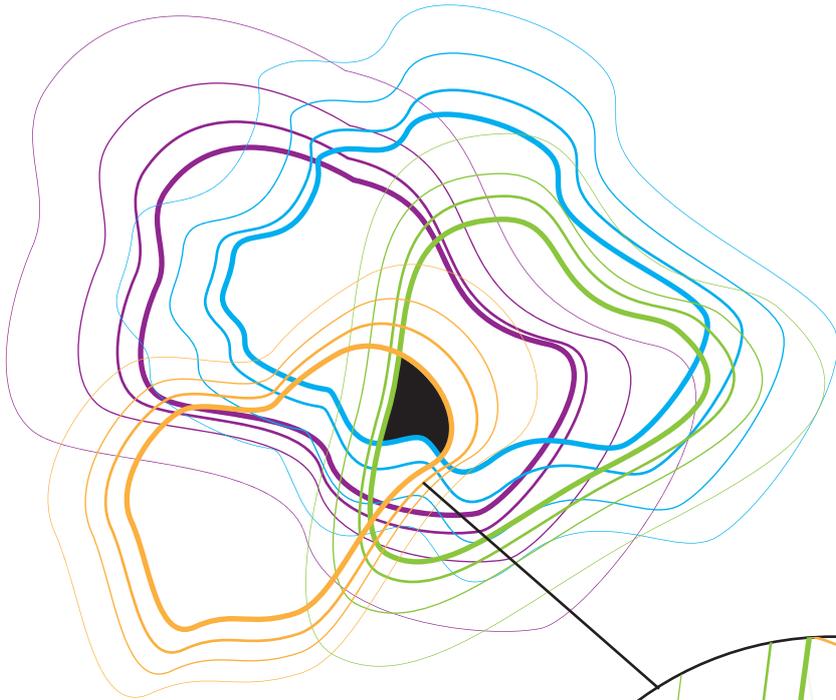
Esto supuso para mí un momento de asumir cambios y salir de mi zona de confort para afrontar ese paso hacia el “más allá” de la universidad. Hacerlo desde esta perspectiva, con un grupo con que había tenido acercamientos muy enriquecedores, me abría muchas posibilidades, pero también evidenciaba algunas de mis tensiones en el ámbito de lo académico. Comenzar a trabajar en un grupo compuesto en su mayoría por profesores, algunos de los cuales no conocía, dentro de una investigación ya en curso y con unos métodos y referentes totalmente ajenos a los que había tenido hasta ahora, era una tensión con la que tenía que tratar a la hora de formar parte del grupo. Se trataba de una dualidad entre la emoción de poder experimentar aquello que buscaba en la universidad, y la de tener que dar cuenta, no solo de mis procesos e ideas, sino las de un grupo con un peso concreto, y por medio de una metodología en la que me sentía aventajada, pero con una problemática a la hora de evidenciar procesos complejos o poco claros.

Es necesario reconocer que no partía de cero con el grupo, sino que había tenido dos acercamientos previos en dos circunstancias diferentes. Ambas durante el transcurso del año académico 2015-2016. Realicé un primer acercamiento, en la ya mencionada IBA. Ese display final fue presentado en las *V Jornadas Sobre La Relación Pedagógica*

En La Universidad: Nuevos Entornos De Aprendizaje, organizadas, entre otros, por el mismo grupo.

El segundo de mis acercamientos fue también en otra de las asignaturas impartidas por Fernando Hernández, esta vez la asignatura de Visualitats Contemporànies. En ella creé un trabajo audiovisual que se inscribía dentro del proyecto nacional DIYLab llevado a cabo por Esbrina. Este vídeo sobre mi proceso de trabajo durante la asignatura fue escogido para participar en unas charlas con otros compañeros y algunos de los miembros del grupo, y seguidamente, para participar en el Simposio *Focusing on the learner. La filosofía DIYLab en la escuela y en la universidad para fomentar la acción de los estudiantes y el aprendizaje colaborativo*. Por lo tanto, estas colaboraciones han sido puntuales y sin una presencia dentro del grupo, y, no es hasta enero, con la posibilidad de unirme a la investigación en marcha, APREN-DO, que la dinámica ha cambiado.

A la hora de entablar esta nueva relación con el grupo, decidí conscientemente tomar solamente el rol de estudiante de final de grado, lo cual me permitía establecer una distancia con esta dualidad que experimentaba y, a la vez, establecer una serie de cuestionamientos en relación



- | | | | |
|---|----------|---|--------|
|  | YO |  | DISEÑO |
|  | ESBRINA |  | TFG |
|  | APREN-DO | | |

con la investigación para que este trabajo comenzara a tomar forma. Preguntas como ¿qué puede desvelar la utilización de cartografías artísticas en la investigación social?, ¿sobre qué permite pensar?, ¿cómo se puede realizar para que se de una comunicación clara y sencilla?, ¿qué aportan estos nuevos métodos? etc. eran cercanas a la visualización del proyecto, pero no del proyecto en sí mismo o el cómo yo veo realmente la investigación. Es decir, en esos primeros acercamientos al grupo, movida por las tensiones que comentaba, mis aportaciones fueron tímidas y aludiendo siempre al campo del diseño donde me sentía más firme para dar un feedback al grupo. En las reuniones me limitaba a tomar datos sobre lo que veía, a modo de acta, con la intención de tomar nota de lo que pasaba, para poder luego, con calma, buscar todos los conceptos que habían trabajado y no me habían quedado claros.

Con este rol asumido, las siguientes sesiones (más enfocadas al trabajo que desarrollaba Esbrina) fueron pasando, empapándome de los diálogos, pero manteniendo todavía esa distancia. En mi intención de *dar cuenta*, me posicioné como un espectador “afectado”.

Sin embargo, el proceso de narrar visualmente el desarrollo del grupo me pedía una participación más activa. Salir

de esa zona de comfort para comprender aquello que quería visualizar. Hundirme en la investigación para describirla. Pero no desde un mar con olas de novedad como era para mi el grupo de Esbrina, sino uno más calmado. El espacio que sirvió para este fin fue el de los seminarios para alumnos de doctorado.

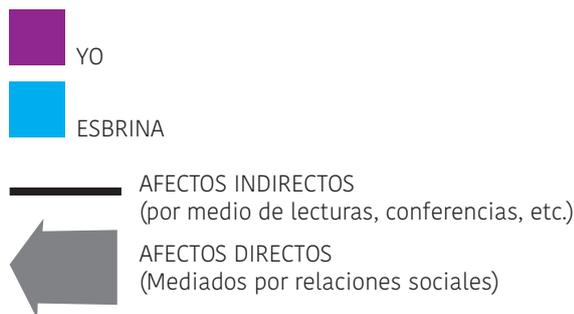
Fernando Hernández me propuso asistir a los Seminarios del programa de doctorado en *Artes y Educación* para ampliar mis conocimientos y ayudarme a entrever el marco de la investigación que Esbrina estaba llevando a cabo. No en vano, algunos de los asistentes son miembros del grupo y el propio Fernando es el impulsor de las sesiones, por lo que inevitablemente, se crea un flujo de nociones e ideas que conectan los dos espacios. Este acercamiento a las prácticas que allí se presentan y que Rosi Braidotti (2013) define como “the post-post”, tales como las investigaciones cualitativas y postcualitativas, los planteamientos rizomáticos y los new materialism y new empiricisms, ha permitido conocer y establecer un diálogo con esos tipos de aproximaciones epistemológicas.

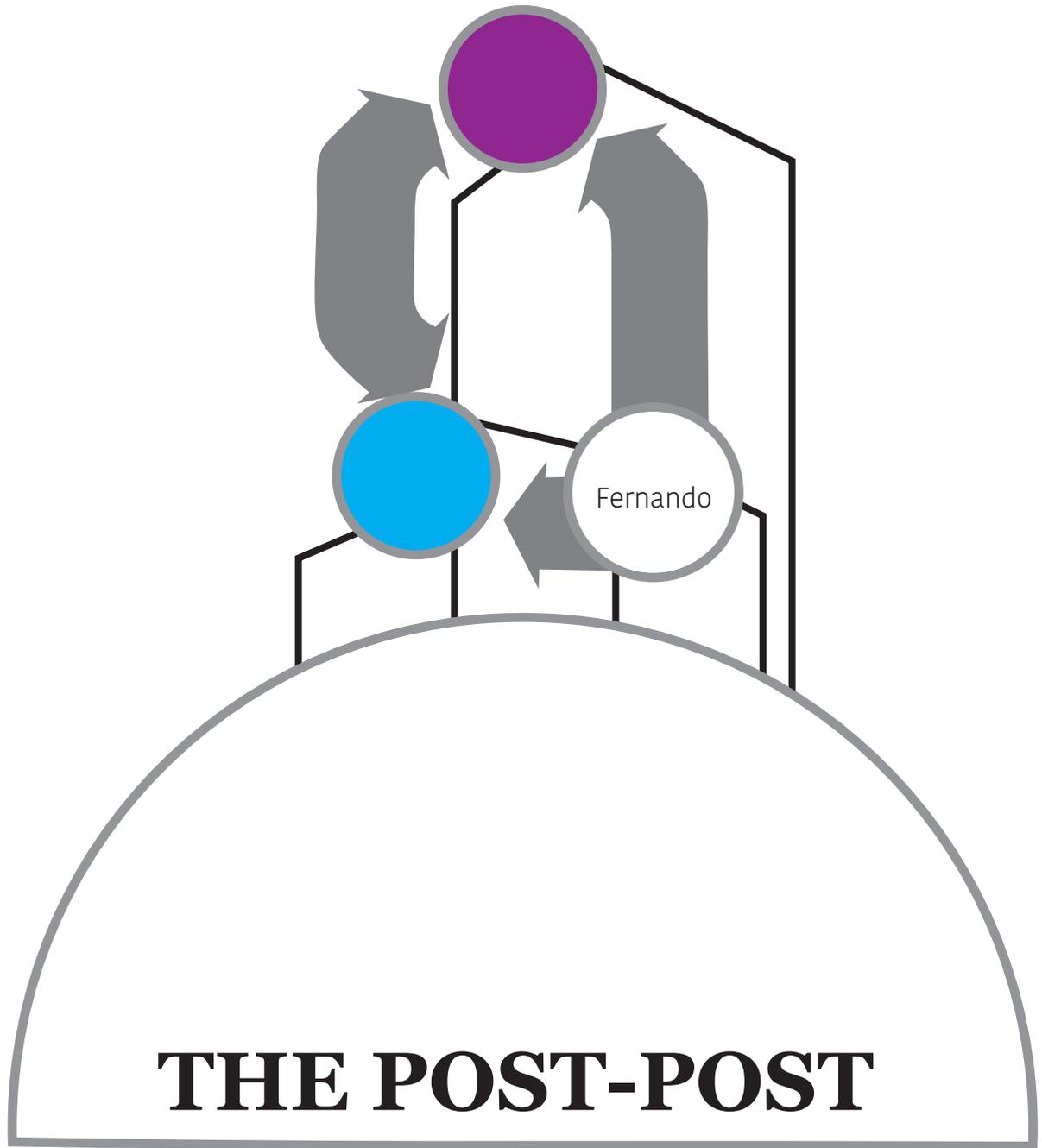
Hay que entender en este punto que, actualmente, ambos grupos se basan en la propuesta metodológica propuesta por Jackson y Mazzei (2012) de “thinking methodologically and philosophically

together”. Como explicita Rachel Fendler:

Esta práctica no contempla que los datos existen como algo independiente de la investigación, sino considera que emergen cuando construimos nuestra mirada sobre ellos. El proceso de plugging in consiste en dos pasos: 1) definir un concepto que guía el trabajo interpretativo; y 2) articular preguntas que establecen un diálogo entre “los datos” y el concepto, en un vaivén continuo. (2015, p.252)

Meses más tarde comprendí que esta noción de *plugging in* (Jackson & Mazzei, 2015), era la que funcionaba cuando autoras como Elizabeth A. St. Pierre, Patti Lather, Alecia Y. Jackson o Lisa A. Mazzei, entre otras, me habían permitido entender la metodología de APREN-DO, convirtiéndose en detonantes y afectando mi ecosistema. Deviniendo en nuevas nociones y relaciones que ha ido alterando el proceso de investigación. De ellas y sus planteamientos, me llevo el interés por conocerlas más en profundidad, pero, sobre todo, las posibilidades que se me abren a la hora de una posible aplicación en el campo de la visualización de procesos de indagación. Desde el momento en que comencé a leer, los textos me han afectado y, con ello, han supuesto una nueva línea dentro de ese entramado, pero no como base, sino en ese juego de movimientos, conexiones y puntos de fuga.





03 *(RE)CONOCER* *EL TERRITORIO*



El saberme dentro del entramado de relaciones que muestro anteriormente, hace pública mi mirada en este TFG, pero no deja ver en contexto específico donde estoy situada y que es el conductor y posibilitador esencial para la creación de este trabajo. Tengo la más firme intención de evidenciar que, cada uno de los diálogos, conexiones, problemáticas, etc. que se presentan durante este trabajo, está inmerso dentro de una compleja red de espacios y relaciones y que, por ello, deben darse a conocer al lector.

Desde el momento en el que Fernando Hernández me invita a formar parte de Esbrina, comienza un diálogo donde se ponen en juego mis habilidades, aportando al equipo nuevas perspectivas, en concreto, las que me permiten mi conocimiento en diseño. Al tratarse de un proyecto que ya se encontraba avanzado en su desarrollo, existía por mi parte un deseo de poder conocer el grupo y la investigación ampliamente, para poder así afinar a la hora de representar el proceso del grupo.

Pero, he de admitir también que ese interés de conocer también estaba generado por la posición que yo había tomado inicialmente y que, llegados a un determinado punto de este TFG, me impedía continuar el proceso de visualización de investigación de APREN-DO por ser demasiado escueto y poco profundo. Es decir, el tipo de diseño

que pretendía seguir mi trabajo estaba muy ligado con “resumir” visualmente la fase de la investigación en la que Esbrina estaba trabajando, pero el desconocer múltiples facetas, tanto previas como de fondo, el resultado era incompleto y poco claro.

03.1. De dónde vienen, dónde nos encontramos y hacia dónde vamos, juntos.

Buscar los fundamentos del grupo para interrogar sus prácticas y representarlas me llevó a analizar y comprender que conforman Esbrina investigadores/docentes de diferentes ramas como Pedagogía, Psicología, Sociología, Informática y Bellas Artes de diversas universidades catalanas. Este hecho ya evidencia que, dentro del grupo, existen diferentes manera de plantear la investigación, con diferentes enfoques y objetivos. A esta visión siguió la de comprender que la investigación en la que estaba entrando, tenía mucho que ver con la manera en la que el grupo se presenta.

APREN-DO: Cómo aprenden los docentes: Implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social es un proyecto desarrollado desde junio del 2016 y donde se indaga cómo el profesorado aprende, fuera y dentro del instituto. Para ello, se desarrollaron una serie de prácticas

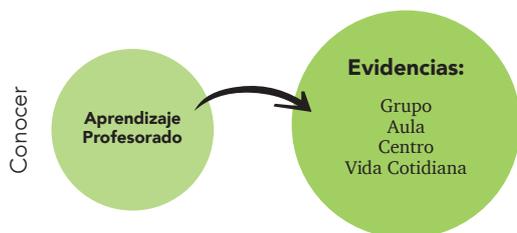


APREN-DO

Cómo aprenden los docentes: implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social

Ministerio de Economía y Competitividad / EDU2015-70912-C2-1-R

El sentido del proyecto



La perspectiva de investigación



Objetivos Generales

- Actualizar y profundizar los **referentes** de investigación sobre cómo los docentes aprenden para **expandirlos** y **vincularlos** a las nuevas demandas que ha de afrontar la profesión docente en un mundo en cambio.
- **Cartografiar** los escenarios en los que los docentes aprenden, para desvelar su valor como **fuentes de conocimiento y experiencia**.
- Detectar las **experiencias de aprender** de los docentes en estos escenarios y qué perspectivas sobre el aprender emergen.
- Explorar cómo los modos de aprender de los docentes **transitan** entre los escenarios/ámbitos detectados y sus prácticas y decisiones profesionales.
- Prefigurar los efectos que estos tránsitos pueden tener para afrontar los **retos** de la formación docente y dar respuesta a los desafíos y **cambios** que reclama la **educación** en un mundo complejo y digital.
- Establecer un **marco de comparación** entre los modos de aprender de los docentes en educación **infantil, primaria y secundaria** para poder representar de manera sistémica las regularidades y diferencias.

colaborativas en diferentes *espacios-acontecimiento* (Atkinson, 2012) educativos donde, por medio de cartografías visuales, los docentes representan/narran sus movimientos y procesos de aprendizaje.

El grupo trataba así de desvelar qué, cómo y dónde aprenden los docentes y las repercusiones que tienen para la mejora de las relaciones pedagógicas, el proceso y los resultados de aprendizaje y la mejora global de la calidad de la educación. Esta idea supone una manera de entender la investigación como un espacio para problematizar las prácticas educativas, no generando un material preestablecido, sino que, situándose bajo una perspectiva constructorista, la epistemología (modo de conocer), la metodología (modo de indagar) y la praxis (posición política), se unen a la ontología (la concepción de la realidad) y a la ética (de una relación con el otro) para devenir en una investigación no separada, sino ensamblada (Deleuze & Guattari, 2015).

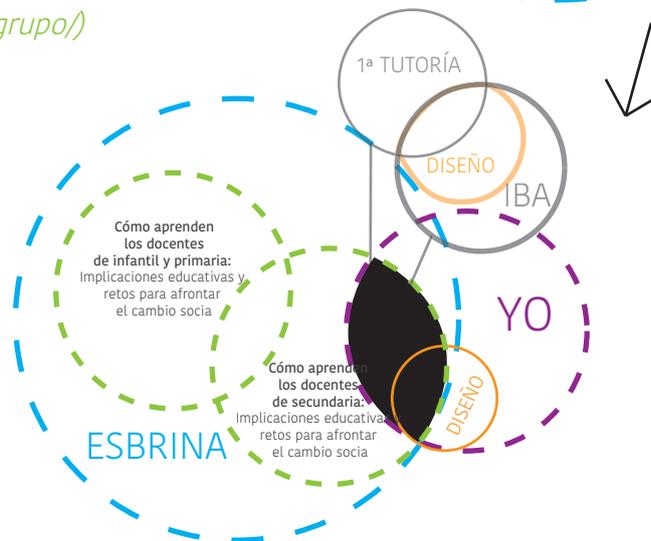
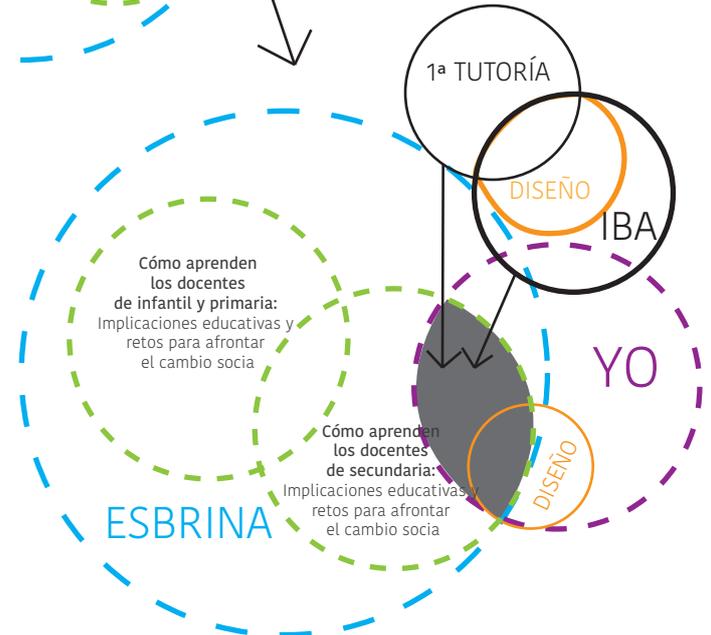
Situar al grupo dentro de ese ensamblaje deleuziano es adoptar una serie de autores y nociones concretas, pero también, es caracterizar su práctica con movimientos, derivas y relaciones; es adscribirse al “eschews thinking in terms of essence or flexibility by holding on to the possibility that entities are continuously being formed and

deformed” (Anderson, Kearnes, McFarlane & Swanton, 2012, p.180). Se trata de la conformación de un grupo como entidad, pero conformado por subjetividades propias que “han ayudado, aspirado, multiplicado” (Deleuze & Guattari, 2015, p.13), contribuyendo, en diferentes intensidades, a generar unos procesos y diálogos que invitan a (re)pensar. Y, era esta subjetividad para (re)pensar de manera crítica, la que me ponía en alerta pues, desde esa posición de alumna de grado frente a profesores/investigadores experimentados, mi desventaja era notable.

Sin embargo, el hecho de entender el proceso de Esbrina y las características metodológicas de APREN-DO fue lo que me permitió salir de esta tensión, y además, verme como un miembro más. Al inscribirse como una investigación a partir de cartografías visuales, se adopta “a “social science art form” - radically interpretive form of representation” (Richardson & St. Pierre, 2005, p.964) y mi bagaje en diseño y bellas artes resulta ser un terreno estable, respondiendo a características y criterios que yo manejo con asiduidad, por lo que dejé de plantearme mi papel en el grupo para ser parte de él.



El programa de investigación del grupo se fundamenta en la evidencia de que poner en práctica propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades educativas actuales (a veces contradictorias y paradójicas) requiere tener en cuenta los procesos de construcción de la subjetividad en un mundo complejo y profundamente mediado por las tecnologías digitales, de los sujetos que transitan por diferentes entornos educativos formales o informales. (<https://esbrina.eu/es/el-grupo/>)



TFG
 APREN-DO

03.2. Aprendien-do con otros

Como parte del entramado de relaciones que conforma APREN-DO, los docentes con los que el grupo contacta para la realización de esta investigación son una parte esencial de la misma al tratarse como colaboradores y no como meros informantes (Hernández-Hernández, 2011). Los, aproximadamente, 28 docentes de los centros INS. Montserrat Colomer, INS. Tordera, INS. Manuel Vázquez Montalbán, junto con tres profesoras que no se inscribían dentro de un centro concreto, conforman los colaboradores externos en APREN- DO y proporcionan un marco concreto con el que compartir conocimiento.

Como ya he mencionado anteriormente, el primer acercamiento se realizó en otoño del 2016, y, si bien es verdad pude participar en la sesión de las profesoras que no tenían un centro concreto al ser más tarde que las demás, la mayoría de las sesiones, y en las que participaron más docentes, ya se habían realizado, por lo que mi visión está mediada por los comentarios, anotaciones de campo y vídeos que se generaron en ellas. Este hecho me da una mirada parcial y en algunos casos abstracta, pero que no he querido dejar olvidada en este apartado. Para mí, es importante revelar lo que he considerado importante de estos acercamientos, ya que

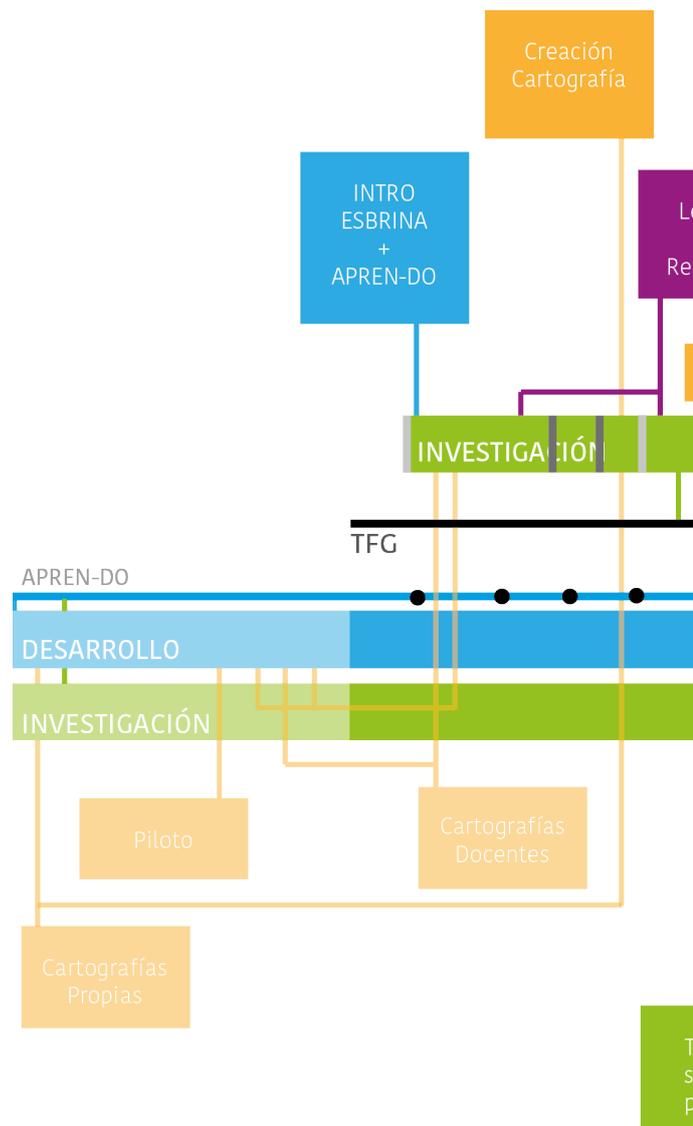


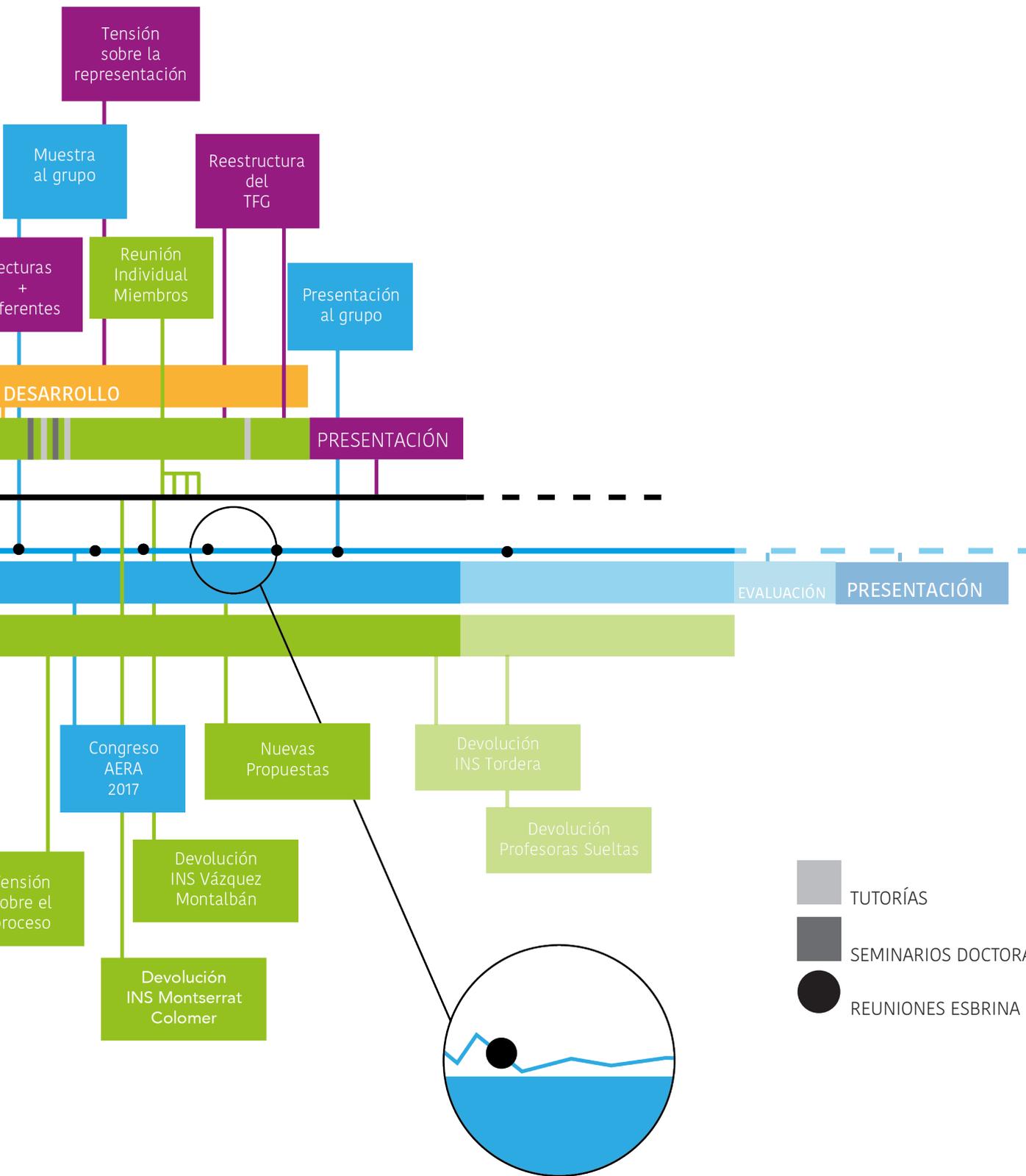
hacerlo proporciona información sobre cómo me he relacionado posteriormente con los docentes.

El inicio del trabajo de campo, así como la posterior devolución, se llevó a cabo en cada uno de los tres centros y en el aula de reuniones de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes. En la presentación e introducción del proyecto, se relataba el marco de APREN-DO y se promovía la inclusión de una metodología artística, las cartogarías, como medio para narrar y poner en relación: a) los escenarios del aprendizaje, b) los tránsitos en el aprender dentro y fuera del instituto, c) el cómo ellos aprenden y qué sentidos dan al aprender. De esta manera, los docentes entraban a colaborar activamente desde el conocimiento de la investigación, por lo que su posición varía respecto al común de las prácticas de investigación, estableciéndose en este caso una relación de reciprocidad Esbrina/centros. Los primeros, buscan conexiones que generen material para la investigación; los segundos, profundizan sobre su aprendizaje desde una metodología otra. Por lo tanto, ambos consiguen, por medio de la puesta en común, información que se genera in situ, en un constante fluir, y que está basada en aquello que nos/les “afecta” (Hickey-Moody, 2013) dentro de la investigación, como parte de lo que nos resuena y atraviesa a cada uno.

Es importante resaltar, no obstante, que los profesores partían de la creencia de saberse haciendo una formación, y no tanto de estar colaborando en una investigación. Este hecho, en mi opinión, evidencia una problemática, tanto en la manera en la que se ve la investigación, quedando estas prácticas colaborativas invisibilizadas; como los imaginarios vinculados a roles de poder/conocimiento de los que parten los docentes al relacionarse con otros docentes. Esbrina, como grupo formado por profesores universitarios, tiene un bagaje en investigación educacional, con muestras en congresos internacionales y publicaciones de gran repercusión. Este hecho es un factor en cuenta en la mediación con instituciones de niveles académicos inferiores (infantil, primaria y secundaria), ya que, es posible que puedan estar afectadas por esa fascinación de quién, entendiéndose más pequeño, ve en un grupo de investigación ligado a la universidad, posibilidades de conocimiento que no genera por sí mismo. Esta reflexión es debido a muchos de los comentarios que hicieron los docentes en las devoluciones respecto a su papel en la investigación de APRENDO. El creer “estar tomando una formación” ha sido una constante en los diálogos con ellos, muchas veces actuando en ese rol de “alumnos” más que el de colaboradores.

Otro aspecto a resaltar que surgió al observar las prácticas realizadas en los centros, y me afectó especialmente, es la actitud que toma Esbrina, en base al posicionamiento político que conforma su praxis. Esbrina afrontar cada investigación desde el “I don’t know” (Rogoff, 2007) donde están abiertos a que nuevas preguntas emerjan del proceso de investigación), lo que lleva a cada uno de los investigadores a centrarse en diferentes aspectos de la investigación y a crear conexiones de diferentes maneras y con diferentes resultados. En un principio, veía este planteamiento como demasiado complejo ya que, en las investigaciones que había visto hasta el momento, existía un “qué queremos conocer” y un “qué queremos que surja”; inclusive el hecho de que APRENDO tuviera unas hipótesis previas, hacía que me fuera imposible entender como la subjetividad del momento podía devenir en el proceso cerrado de la investigación. Sin embargo, como proceso natural del ser parte, sobre todo fomentado por el poder participar en la sesión con profesoras que tuvo lugar en Bellas Artes, el “I don’t know” se manifestaba como la posibilidad de crear un *espacio-acontecimiento* en el que surjan nuevas ideas, métodos, diálogos, etc. Es decir, el alejarme de los discursos positivistas que conocía y donde se hace hincapié en las preguntas sobre el qué, me proporcionaba la claridad para cuestionar desde el cómo, clave en este tipo de investigación: cómo





emerge este aprendizaje, cómo tiene lugar, cómo se experimenta, cómo transita por diferentes espacios, etc.

Por último, mencionar que, las respuestas de los diferentes docentes se recogen, no sólo a través de las cartografías generadas, sino también a partir del diálogo que se propicia en el espacio y de la presentación final, grabada después de generar su cartografía. Esta presentación es especialmente reseñable porque, si bien en algunos casos explica la metodología y las nociones que rigen la cartografía, en otros complementa el discurso, llegando incluso a generar nuevo material, no presente en la cartografía. Al tener en consideración estos dos canales, gráfico y verbal, los conocimientos que devienen dan cuenta, de una manera más amplia, de los movimientos y afectos de cada sujeto, dando lugar a una muestra de aprendizajes por *ensamblaje* que permite pensar los conceptos e ideas que crean la investigación. Pues, como apunta Elizabeth A. St. Pierre necesitamos “produce different knowledge and produce knowledge differently” (St.Pierre, 1997, p.175).

03.3. De lo que ha pasado, dónde estamos y lo que nos queda

Volviendo al desarrollo de APREN-DO y teniendo en cuenta las aportaciones de los textos y posicionamientos que emergen de los mismos, me sitúo en la incomodidad, en un momento clave para mí, pues ha sido momento en el que he empezado realmente a colaborar en la investigación, y no a tratar de entenderla.

El 6 de abril me encaminé a Mundet para otra de las reuniones del grupo, pero esta vez una muy diferente para mí. En ella, participaría con un apartado donde mostraba mi recorrido hasta el momento y aportaba algunas posibles herramientas gráficas para la investigación. Hay que entender que, después de la posición de observadora, hacer una devolución al grupo de cómo yo miraba su recorrido supuso un reto y un (re)pensar mi posición en dos sentidos. El primero era que, a partir de ese momento, de manera más consciente, situada y reflexiva, mis intervenciones les afectaban a ellos también, convirtiéndose así ya en parte de la investigación. En segundo lugar, daba a conocer mi trabajo hasta el momento para una posible devolución. Y era este segundo punto el que más me preocupaba pues, habiendo sido invitada a colaborar, y siendo la primera aportación

que hacía después de unos meses, no sabía qué esperar. Concentrada en este punto, no me di cuenta hasta poner en orden las notas de ese día que, debido a la relevancia de sus proyectos dentro y fuera del ámbito nacional, los miembros de Esbrina están acostumbrados a que múltiples participantes externos a los proyectos intervengan en las sesiones, generando una continua red de otras voces. Por lo tanto, la mía, era otra voz a sumar. No me tenía que dejar llevar por las ideas preconcebidas sobre el “ego” del investigador, sino, tener en cuenta que esta presentación le había servido al grupo para establecer una reflexión sobre algunos puntos de su recorrido.

Partiendo de esta reunión, cuando se concretó la fecha para volver a los centros a hacer la devolución a los docentes, me presenté voluntaria para ir. Quería poder estar lo más cerca posible de la investigación y el trabajo con los profesores, ya que me había perdido muchas de las fases previas.

El primer centro fue el INS. Montserrat Colomer, el 10 de mayo. El INS Montserrat Colomer está situado en Sant Esteve Sesrovires, a, aproximadamente, media hora por carretera de Barcelona, por lo que, los seis miembros de Esbrina que podíamos ir al encuentro, quedamos en el parking de Bellas Artes, para ir en coche al centro. Realmente este hecho me impactó.

Volvía a poner en entredicho esas *imágenes de pensamiento* y los roles que yo tenía asignados debido a la tradición académica que había experimentado hasta el momento. El tener un recorrido de media hora con uno de los investigadores, que además es profesor de Bellas Artes, y un alumno de master, era una situación nueva, más cercana. Mi primera reacción fue de sorpresa, pero movida por el ambiente y la charla que había entre ellos, rápidamente me sentí cómoda y comenzamos a hablar de temas de la investigación, del centro, etc. Para mí, este viaje supuso un estado disruptivo, pues me hizo entender como los espacios fuera de la universidad (tanto de Bellas Artes, como de Mundet) aportan nuevos matices en los procesos de relación pedagógica. Como espacio informal, cuestiona algunas de las prácticas de la universidad y esas *imágenes de pensamiento* que yo tenía asociadas debido a unos roles de jerarquía concretos que no son en los que el grupo se basa.

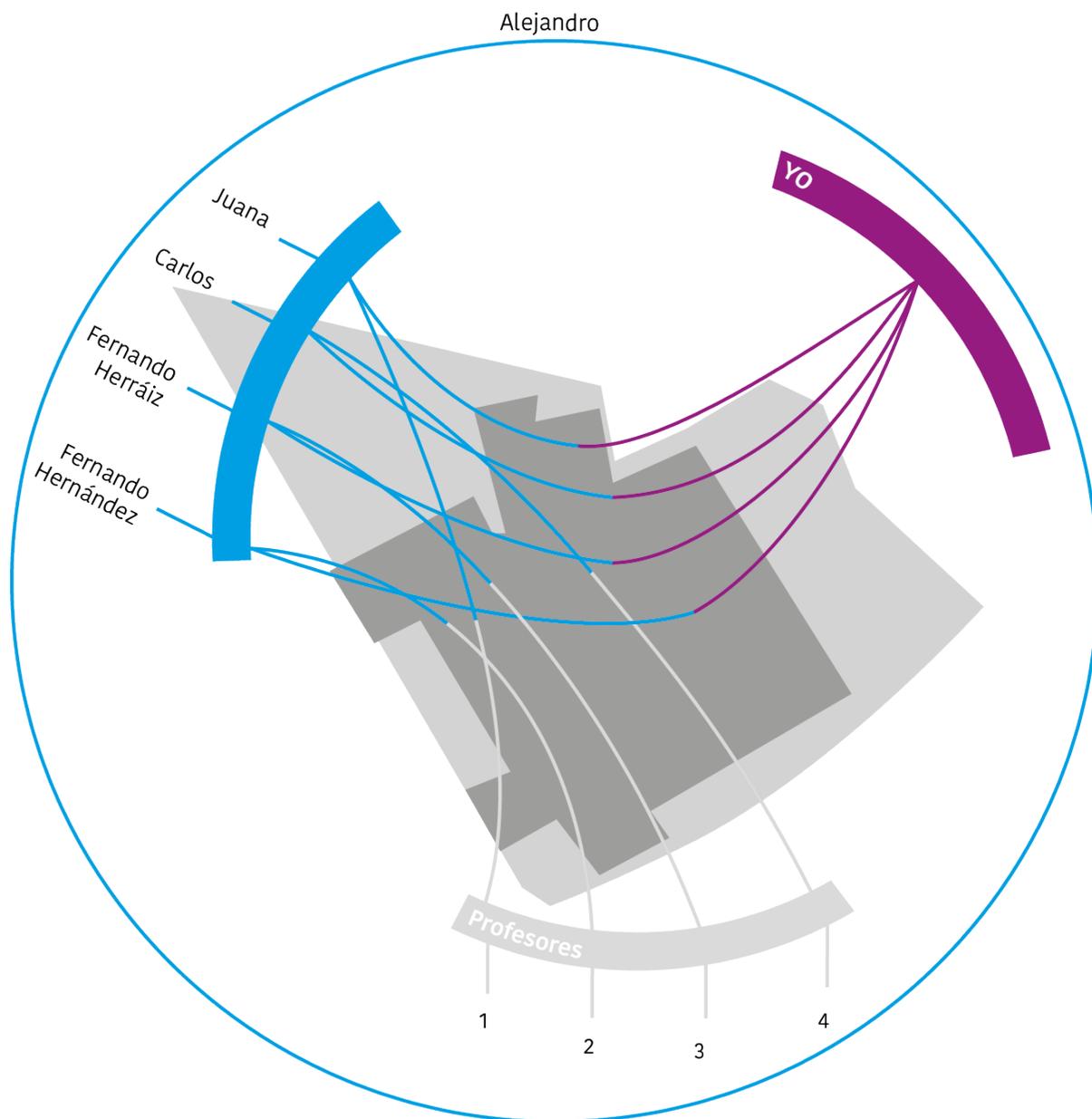
Llegamos al centro antes de la hora y compartimos un momento para hablar, volviéndose a generar esa salida de la norma. Cuando fue la hora, entramos, encontrándonos con algunas de las profesoras, que nos guiaron hacia un aula que fuera adecuada, reuniéndonos allí con los demás profesores.

Comenzamos con un recordatorio de la sesión pasada, a la vez que mostrábamos un vídeo sobre ella, realizado por Alejandro, el estudiante de master. En todo momento, el ambiente fue ameno y participativo, a pesar de que faltaban tres de los profesores que componían el grupo de la sesión anterior. Estas bajas en un principio se presentaban como un problema pues los docentes no sabían si la sesión podía desarrollarse igual, y a nosotros nos ponía en la tesitura de no tener la muestra completa y no poder contar con las aportaciones de dichos docentes. Sin embargo, resultó ser positivo pues, cada miembro de Esbrina, se colocó con uno de los docentes, siendo las devoluciones de sus cartografías más personales, de tú a tú, pudiendo registrar y dialogar con mayor precisión. Mi papel, al no haber podido presenciar la conformación de las cartografías, ni haber participado activamente del proceso de reflexión con las mismas dada mi inexperiencia, consistía en moverme por cada uno de los grupos y recoger alguna nota de lo que se iba generando: *resonancias* (Greenblat, 1992), *wonderings* (MacLure, 2013; Greenblat, 1992), etc. es decir, los afectos que iban deviniendo del diálogo. Todo ello para después ponerlo en relación pues, cada miembro estaba en lugar fijo y no había interacción entre ellos.

Finalizamos con una muestra más general donde mostramos qué es lo que ha permitido pensar en el grupo Esbrina cada una de sus cartografías. Con ello, se busca un nuevo diálogo entre Esbrina/centros, abriendo nuevas ramas de información y posibilidades de colaboración a posteriori. Los docentes mostraron durante toda la reunión su interés por esta metodología e, inclusive, uno de ellos comentó que había extrapolado la práctica a su obra artística.

La mirada abierta que tuve en la sesión me posibilitaba el establecer diferentes perspectivas como, por ejemplo, qué emerge de la diferencia con las cartografías que los miembros de Esbrina realizaron en su momento. Esta observación descentrada también me permitió focalizar hacia aspectos como el rol del profesor en la enseñanza como una ruptura con la figura de autoridad, el (re)conocerse en las cartografías de los otros o el *espacio-acontecimiento* que se genera como potenciador de relaciones.

Este último punto me interesó especialmente porque conectaba con lo que yo estoy trabajando. El poder ver e interactuar, no solo leer, qué piensan los docentes sobre su proceso de conformación de una cartografía, resultó muy gratificante en términos de cómo yo podría hacer mis representaciones más claras y concisas. Las cartografías no representan solamente datos, sino



intensidades y conexiones que se reflejan en qué es aprender para el profesorado; el cómo articulaban esa trama de relaciones en un modo gráfico conectaba conmigo de una manera muy directa, no solo como colaboradora que había realizado también su cartografía, sino como diseñadora gráfica que da cuenta de un proceso.

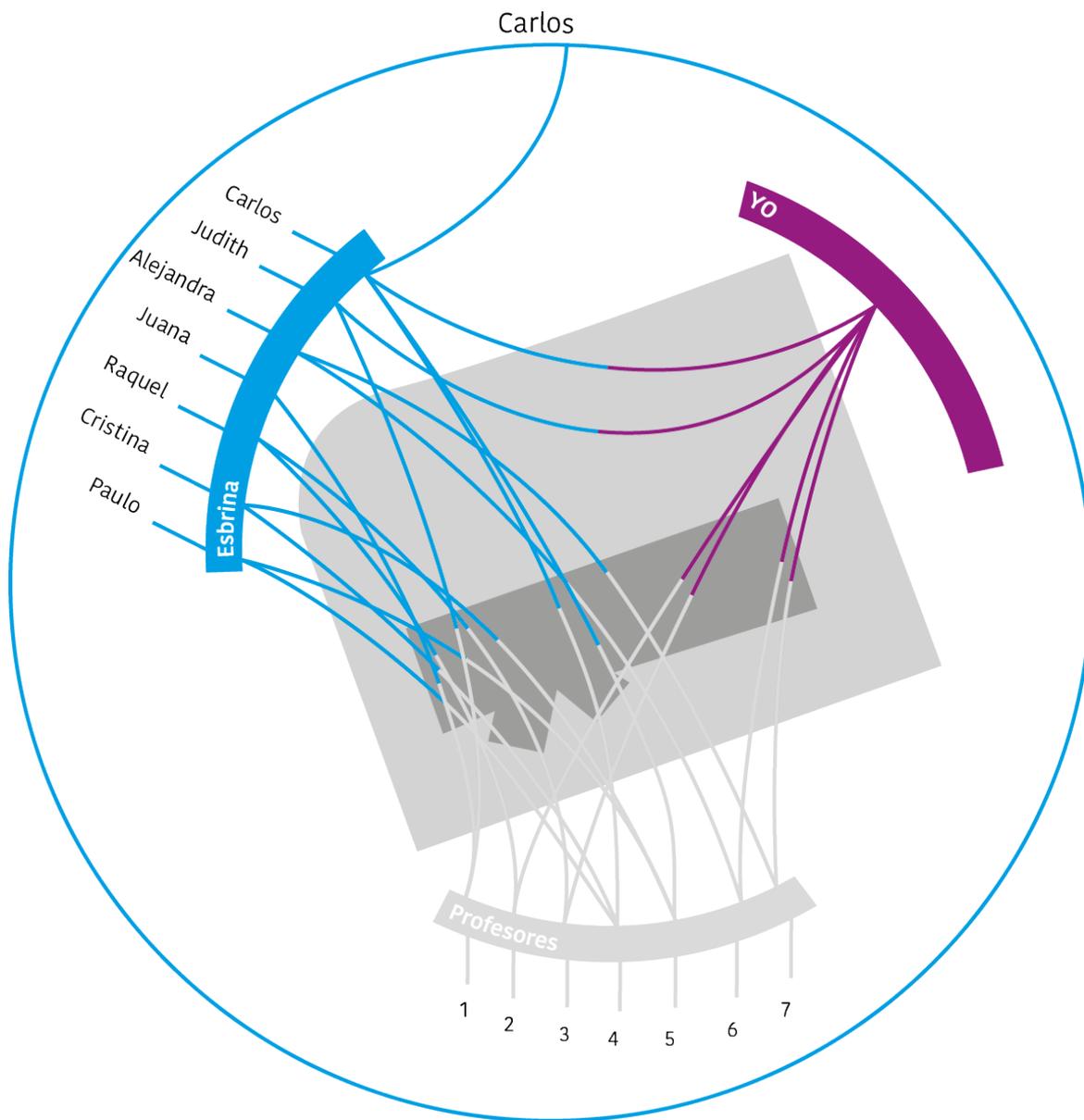
Además, experimentar corporalmente lo que llevaba meses leyendo aportaba a las representaciones un material donde el yo no aparece tan mediado por el grupo. Me refiero a que, como miembro nuevo en APREN-DO, he tenido que basar mis planteamientos en las lecturas que mis compañeros hacían de las experiencias vividas y no de una manera directa. Al poder enfrentarme al trabajo de campo, soy yo quien recojo lo que a mí me resuena y afecta, por lo que mi punto de vista está más enfocado y no segmentado por otras miradas. No obstante, “el conocimiento siempre está incardinado en un sujeto con unas experiencias vividas” (Padró, 2011, p. 21), por lo que, he de admitir que, aunque la visita reduce esta segmentación, mi mirada, generada a partir de la *intracción* (Arlander, 2014), sigue siendo afectada por el grupo Esbrina.

A esta sesión le siguió, una semana más tarde, la devolución al INS. Vázquez Montalbán, a la que también asistí con la misma función.

El acercamiento al centro fue distinto, como yo habría esperado en el caso anterior. Esta circunstancia, unida al hecho de que ya había realizado una primera devolución, propició un acercamiento diferente por mi parte, más concreto y situado.

El centro pertenece a Sant Adrià de Besòs, y cito este hecho porque, a diferencia del INS Montserrat Colomer que se encuentra apartado y en un ambiente más calmado, el INS Vazquez Montalbán está en una zona conflictiva y un contexto diferente. Para mí esto se vio reflejado, de manera inconsciente, en la arquitectura del centro, más cuadrada y de aspecto carcelario. Sin embargo, me llevé una grata impresión del interior, amplio y colorido, y el contacto con los docentes, muy cercano. Esta cercanía también la viví a la hora de presentar el vídeo y hacer balance de la sesión anterior. Los docentes, aunque no fueron muy comunicativos, si se sintieron emocionados con las devoluciones.

Esta emoción se repitió al establecer los diálogos individuales, que, en este caso, al haber más personas, se dividieron dos docentes para un investigador. Quedamos dos de los miembros de Esbrina, que no había participado en la primera sesión con el centro, y yo como observadores flotantes. Las frases que más se repetían eran las que hacían alusión a que habíamos captado muy



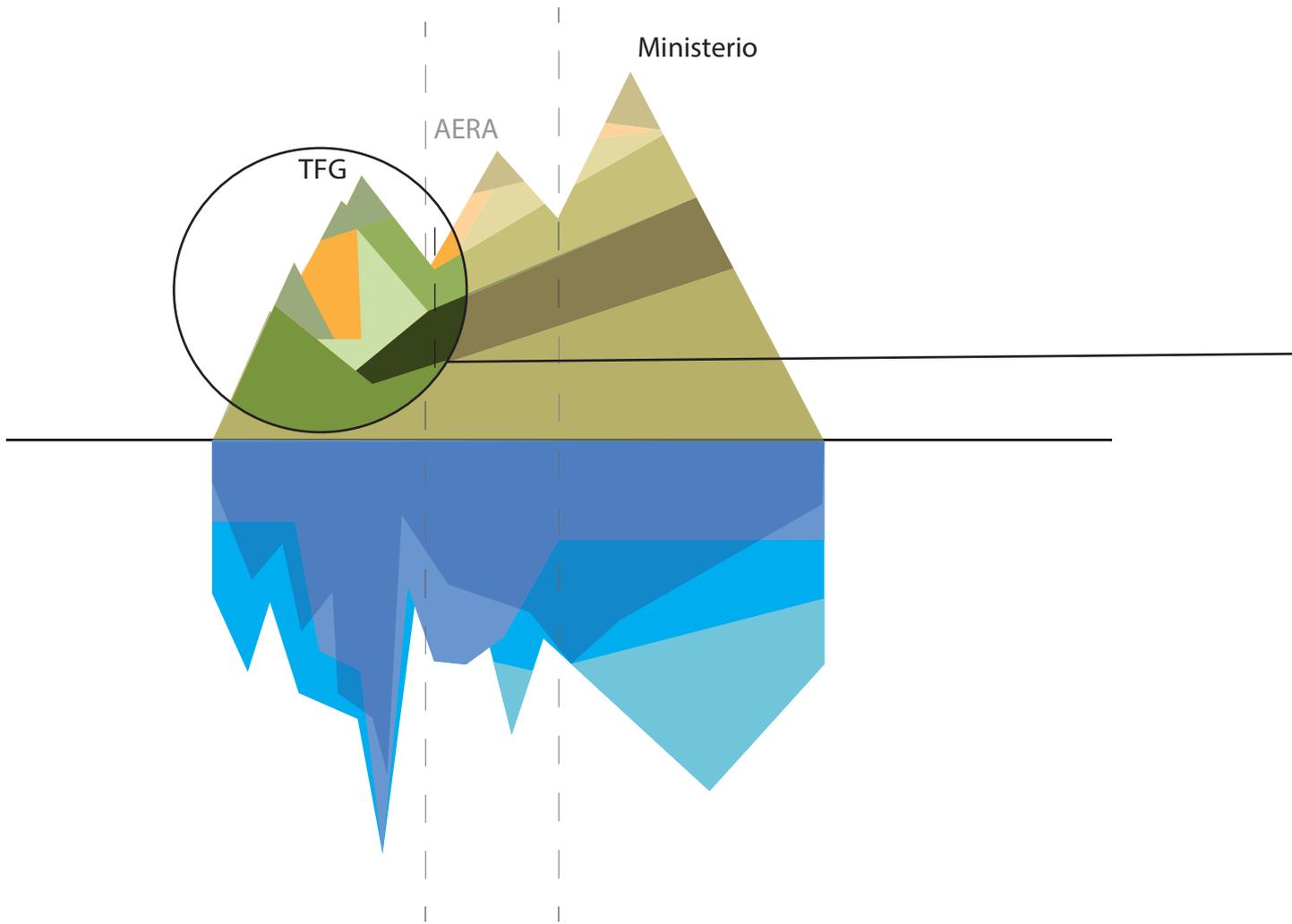
bien qué era lo que ellos querían decir y representar, aludiendo a que se sentían muy identificados en las devoluciones. Aun así, los diálogos eran más tímidos y solamente cuando propusieron la posibilidad de exportar la creación de cartografía a los alumnos, la conversación fue fluida y animada, participando los siete profesores. En la reunión de Esbrina que tuvimos el día 1 de junio, Fernando Hernández comentaría que el clima del centro estaba tenso debido a un problema interno de grandes magnitudes y que involucraba al grupo de profesores con el que colaborábamos, por lo que este hecho había mediado en nuestra conversación.

En la experiencia con el INS Vazquez Montalbán, al igual que en la de su predecesor, me centré en el papel del diseño en la cartografía; sin embargo, en este caso concreto, me llamaba la atención la significación docente/cartografía. La trama de relaciones que se establece en las cartografías, pero, sobre todo en la manera de posicionarse ante la devolución, como si la cartografía fuera una parte de ellos. Esta relación sujeto-cartografía me afectó profundamente pues tenía una fuerte relación con lo que me había pasado con mi cartografía a la hora de exponerla al grupo de los seminarios de doctorado y, posteriormente, a Esbrina.

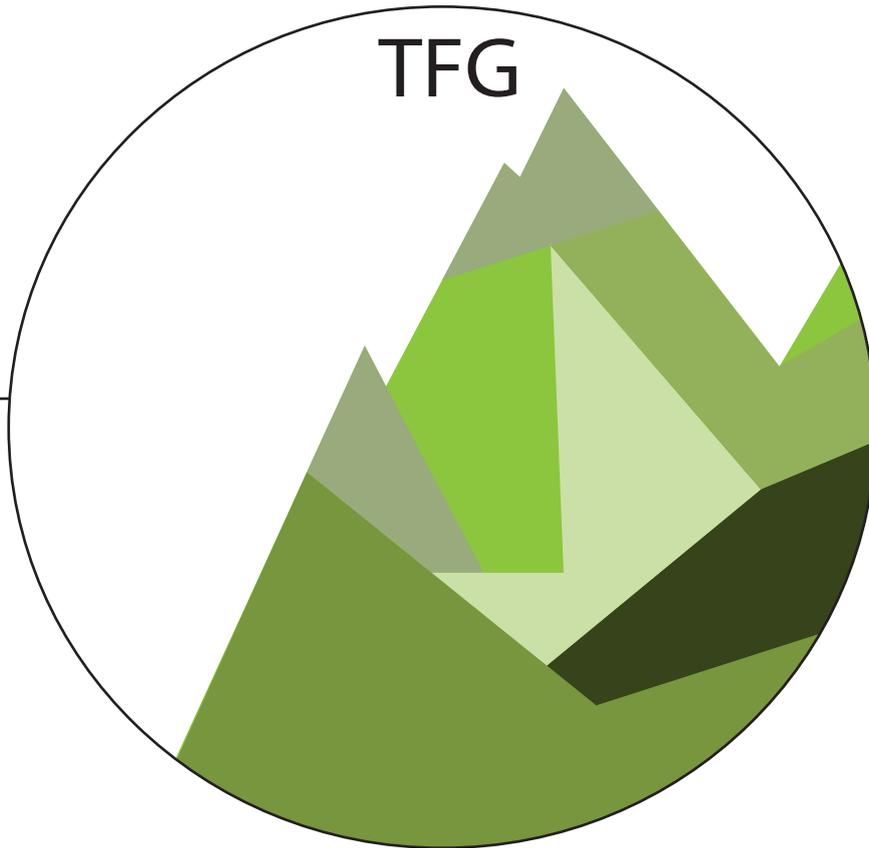
[...] lo que sabemos afecta a lo que miramos, de modo que nunca vemos el objeto por sí mismo, sino que la relación que establecemos con este objeto interviene en nuestra mirada (Ardévol & Muntañola, 2007, p. 21)

Hasta la fecha de entrega de este trabajo, estas son las dos devoluciones que hemos realizado, quedando por completar el INS Tordera y las tres profesoras con las que trabajamos en Bellas Artes. Esto nos deja en un corte abrupto en las conversaciones sobre la investigación, que, por mi parte, seguiré trabajando con Esbrina fuera ya del marco de este TFG.

Destacar también que, en este continuo proceso que es el proyecto APRENDO, también entran a formar parte las presentaciones en congresos, seminarios y jornadas, así como los posibles talleres y formaciones en materia de cartografía como proceso de indagación.

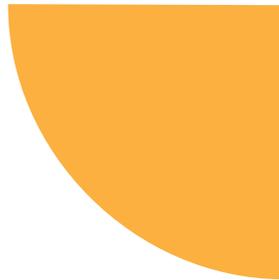


TFG



-  DEVOLUCIÓN: Espacio físico y de diálogo con los docentes colaboradores.
-  SESIONES: Reuniones del Grupo Esbrina, realizadas, tanto en Mundet como en otros emplazamientos.
-  REFERENTES: Libros y autoras que afectan la investigación con sus conceptos
-  DISEÑO: Edición de la representación que sirve para ilustrar el proyecto, ya sea en su totalidad o en partes.
-  DESARROLLO: Trabajo autónomo de cada uno de los miembros y que se pone en conjunto en las sesiones.
-  EXPERIENCIA: Las vivencias, resonancias, etc. que surgen de la puesta en común en las sesiones, las lecturas o el trabajo de campo.
-  PRESENCIALIDAD: Asistencia a las reuniones.
-  DESARROLLO: Avance en el proyecto, tanto en metodología como en epistemología.
-  CONCEPTOS: Ideas y nociones.
-  TEMPORALIDAD: Espacio de tiempo, duración.

04 *CARTOGRAFÍAS PARA SITUARNOS*



¿Qué pasa cuando el conocimiento artístico se lleva a otro campo, en posición de escucha y formar parte? ¿Qué material visual se puede generar para mostrar una investigación fluida y en movimiento? ¿Qué puede desvelar el uso del diseño en una investigación social?

Estas preguntas son las que me llevaron a entrar en este proceso que ahora concluye. Ese 16 de enero en el que Fernando Hernández me proponía un reto, un desafío, me inscribí movida por mi interés en ambos campos, el de la investigación, pero también en el del diseño, creando un entramado que los vinculara, a la vez que pudiera ayudar a otros en sus procesos. Mi objetivo era descubrir cuales eran “the conditions under which something new is produced” (Deleuze, 1980, p. vii).

Como menciono anteriormente, el grupo ya trabajaba con representaciones gráficas, las cartografías. Este uso del arte no es casual pues, al estar conformado por docentes del ámbito de las Bellas Artes, el componente visual es algo que Esbrina tiene en cuenta a la hora del desarrollo de sus investigaciones. En concreto, en el caso de APREN-DO, las cartografías atienden a la idea de abrir nuevas formas de investigación que muestren conocimiento que ha quedado irrepresentado debido a los modelos de investigación típicamente científicos que

no tienen en cuenta las relaciones sociales o las representaciones simbólicas a la hora de investigar. Está basado en lo que Eisner plantea al expresar la necesidad de:

abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la literatura, el cine, la poesía y el vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. En raras ocasiones se han utilizado en la realización de investigación educativa. Estudiamos la enseñanza con herramientas estadísticas muy poderosas, pero rara vez la estudiamos también como un arte práctico. Mi propósito es plantear otros modos de ver cómo puede realizarse la indagación en cuestiones educativas (Eisner, 2015, p.283)

Esta trayectoria me impresionó a la hora de entrar en APREN-DO. Partir, en este caso, de la creación de las cartografías como medio para generar un espacio-acontecimiento relacional donde los docentes (inter)actúen y reflexionen para devenir en una visualización de las tres preguntas que se les hacen en un inicio (cuáles son sus escenarios del aprendizaje, cuáles son los tránsitos en el aprender dentro y fuera del instituto, cómo ellos aprenden y

qué sentidos dan al aprender) resulta ser una manera muy innovadora y distinta de unir arte e investigación educativa. Esta unión, tan diferente a la que presenta la universidad, fue uno de los factores que me hicieron decir sí a la propuesta.

Hablar de cartografías, no obstante, es hacer referencia a un concepto concreto dentro del mundo del arte. Aludiendo a su primera acepción, cartografiar es representar el mundo de manera que podamos orientarnos por él. Originalmente usado para simbolizar una realidad geográfica, los surrealistas, con “El mapa del mundo en la época surrealista” (1929) y los situacionistas con sus guías situacionistas, someten al término a una revisión, fuera de los parámetros utilizados hasta el momento. Estos artistas utilizan las posibilidades discursivas y los elementos gráficos propios de este tipo de representaciones para asentarlos en nuevos campos, abriendo la posibilidad de representar realidades diferentes a las topográficas.

Por su parte, en el campo de la pedagogía, existen pequeñas aproximaciones, ligadas al interés por visibilizar relaciones que, de otra manera, permanecen ocultas. Se trata de, cómo se realiza en APREN-DO, crear nexos de unión y promover una reflexión, en diferentes campos de su vida, experiencias, emociones, etc., mediante la perspectiva

bidimensional que ofrece este método. Es, por tanto, una “apuesta epistemológica y metódica por diagramar las relaciones de fuerzas...” (García Molina, 2012, p.33).

04.1. Mapear(se) en APREN-DO

El “diagramar las relaciones de fuerzas...” (García Molina, 2012, p.33) es lo que realmente me llamó la atención cuando Esbrina hacía referencia a las cartografías de los docentes. Como diseñadora, mi papel ha sido siempre componer visualmente un mensaje y que este llegue de manera clara y concisa al receptor. Tres años de formación, más dos trabajando en el sector ha dado lugar a una mirada entrenada para este fin. Por este motivo, las cartografías que Esbrina y los docentes compusieron me llamaron mucho la atención. El uso de imágenes de prensa, simbologías y metáforas, todo ello recopilado y recontextualizado es algo a tener en cuenta a la hora de establecer un diálogo con el material generado.

En primer lugar, y al igual que con el proceso de Esbrina, me sentí tentada a descodificar el sentido que le están dando a las imágenes de las que se apropian: imágenes de mujeres, niños y familias felices, imágenes de la “otredad”, etc. Por ejemplo, en el caso de una de las cartografías de docentes,

hay una imagen de dos hombres, de traje y con postura rígida, delante de lo que parece ser un edificio histórico. Para la docente es una imagen que relaciona con el “Aprende a pensar”, pero por lo que puedo observar, intrínseco a mi bagaje en este campo, me remite más a un concepto de institucionalidad, de una reafirmación de poder. Se expresa así el valor que tienen las imágenes en cuanto a abrir puertas de diálogo en relación a lo que contienen y expresan.

El propio entrar en la investigación me hizo entender que, al igual que con Esbrina, debía estar dentro para poder entender realmente qué es lo que los docentes querían expresar y el cómo lo habían hecho. Por este motivo, realicé una cartografía de mi aprendizaje.

Comencé mi diseño con la idea de que fuera lo más completo posible y legible para “el otro”. Buscaba la asociación con lenguajes ya conocidos y que remitieran a lo que comúnmente se conoce como cartográfico, haciendo así un juego de relaciones entre el arte (rama de la que partía), lo geográfico (iniciador del término y por el que más se conoce) y la investigación (que era el fin real de la creación).

Después de barajar diferentes opciones, se impuso la mezcla de los lenguajes topográficos y de presión atmosférica.

Ambos remitían a un imaginario muy específico utilizado masivamente, y tenían la ventaja de crear asociaciones en varias capas o dimensiones, permitiendo la interacción entre diferentes planos. Esto generaba un lenguaje más completo, pero a la vez más complejo visualmente. También me permitían la visualización de espacios clave para mí; espacios donde la vibración (Deleuze & Guattari, 2015) por las diferentes intensidades de los elementos se hacían más claras.

Las diferentes nociones que dieron lugar a este entramado fueron surgiendo más de una serie de *brainstorming* en relación a agrupaciones como: lugares, espacios, modos, tipos de relaciones, acontecimientos concretos, personas, y un largo etc. de los que decidí destacar las más importantes y darles forma para que la cartografía fuera más legible. Dicha forma tiene relación con la manera con la que yo me he relacionado con el campo, siendo los campos menos sinuosos, donde menos me he relacionado, y los más ariscos, donde esa relación ha sido más tensa.

Un segundo paso fue la expansión de dichas formas, donde su dispersión depende del volumen de enseñanza. A más líneas, mayor intensidad y a más distancia del eje, mayor repercusión de dicha enseñanza. He de decir que en la disposición de los elementos no ha

existido un eje sobre el que están dispuestas el resto de nociones, sino que ha sido una construcción más fragmentaria, donde los distintos elementos se conectaban a partir de las relaciones que se iban construyendo en el momento, de una manera aleatoria.

Por último, incorporé en algunos casos una palabra que identifica el sentido de la forma. En esta manera de aportar contexto con las diferentes lenguas, que remiten a diferentes culturas, maneras de entender las cosas, etc. me influyó Rosi Braidotti (2003) y sus teorías sobre los sujetos nómades (aunque estoy segura que la decisión de incluir los mapas de presiones y su movilidad y variabilidad también fue gracias a ella).

He querido centrarme en esta cartografía para así ser más clara a la hora de presentar a continuación, una nueva cartografía a partir de los movimientos que han ido deviniendo de la creación de este TFG. Pero también he querido narrarla pues, gracias a ella, pude experimentar el trabajo que habían realizado anteriormente los miembros de Esbrina y los docentes. Pensar cómo extrapolar todas mis ideas, la imposibilidad de ello, la búsqueda de una representación que fuera legible y con la que me sintiera a gusto, etc. eran problemáticas con las que ellos, antes que yo, habían tenido que lidiar y fue esta creación la que me hizo darme cuenta que el caer en interpretaciones de

forma hace que el contenido dentro de la cartografía se pierda. La representación es un medio, pues el fin es pensar en lo que se está mostrando, ponerlo en relación con otros, etc. no desentrañar su interpretación como estaba haciendo.

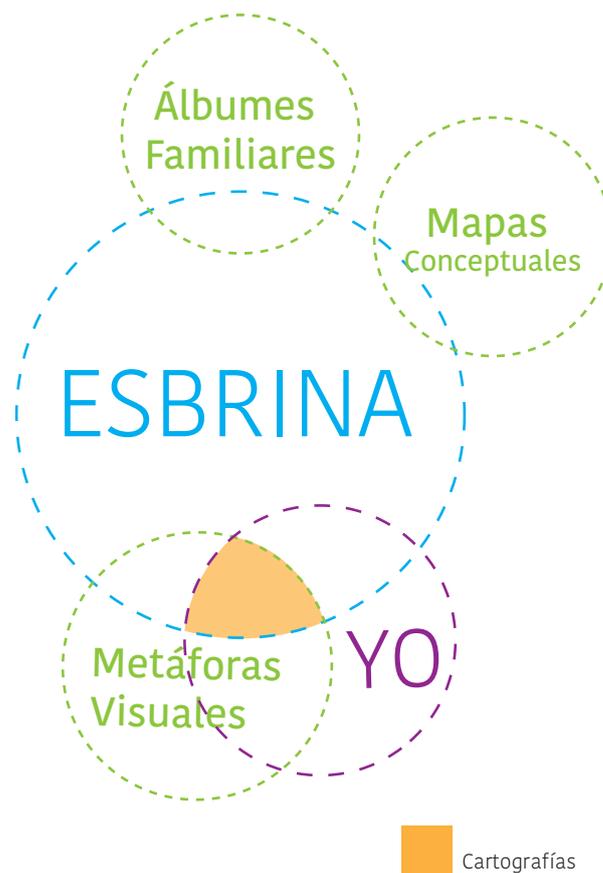
Esta diferencia entre interpretar y desvelar lo que se encuentra en cada cartografía, para mí, se ejemplificó claramente en el momento en el que Esbrina puso nombre a las representaciones que se mueven entre los enredos y las vibraciones de las cartografías y que, si bien yo tenía en la cabeza a la hora de verlas, no conseguía afinar en los matices para nombrarlas. Dividir las cartografías en subapartados dependiendo de algunas de sus características formales supuso evidenciar elementos conceptuales que estaban actuando. En concreto, las metáforas visuales fueron el apartado que más me saltaba a la vista.

Desde la segunda reunión, que tuvo lugar en una de las salas donde el Departament de Didàctica i Organització Educativa (del que forman parte varios de los miembros), al encontrar colgadas algunas de las cartografías de los docentes, no pude dejar pasar el hecho de que todas las expuestas tenían un referente común: el uso de la naturaleza en mayor o menor medida, para expresar el yo. Ya fuera desde ríos, árboles, hojas us ondas, muchas de las

representaciones aludían a ese mundo real. Seguidamente, al familiarizarme más con las cartografías, comencé a observar otras representaciones también claras y recurrentes, el uso de caminos, etc., otra vez remitiendo a un imaginario real para expresar conceptos más abstractos.

Realmente, por mi parte, recoger las cartografías bajo el amparo de las metáforas visuales también se me hacía muy pertinente pues se trataba de un sector gráfico que conectaba con ese interés de cómo personas lejanas en cuanto a formación, daban cuenta de una cultura visual. Me lleva a pensar en cómo nos remitimos a lo tangible a la hora de representar conceptos complejos de manera clara y entendible, pues, al final de cuentas, cuando realicé mi cartografía sobre cómo aprendo, me enfoqué en el uso de herramientas propias de los mapas topográficos y de presión atmosférica, y esto es una señal que remite a mi cultura, al uso de símbolos propios del contexto en que me muevo.

Existen otros dos subapartados: mapas conceptuales y álbumes familiares. No obstante, a la hora de ponerlos en juego con las cartografías, la relación no me resulta tan clara como con las metáforas, por lo que, evidenciar que Esbrina también trabaja con ellos, pero es una conexión que yo todavía no estoy capacitada para explicitar.



04.2. Trazar el camino

La división de las cartografías en términos de metáforas visuales también me resulta muy pertinente a la hora de explicar mi aportación a APREN-DO y la conformación de este trabajo.

Vivimos en un mundo que, cada vez más, se basa en las imágenes. Lo visual ya no está presente solo en el arte, la televisión, etc. sino que todo es susceptible de ponerse en imágenes. El capitalismo cognitivo ha propiciado esto. Por lo tanto, no es de extrañar que, el mundo de los datos, y todo lo relacionado con éste, se esté convirtiendo, a pasos agigantados, en un compendio de *patterns* para proporcionar información desde ese medio que se abre masivamente.

El diseño, como *patterns with intent* (Klanten, 2008, p.6), es la aproximación lógica que el mundo de los datos, y, por tanto, también la investigación social, ha buscado para representar(se) visualmente. En algunos casos esta representación está basada en la premisa de explicar de una manera accesible esos datos, en otro, es más un intento por acercarlo a la cultura actual. En este caso, sirve para evidenciar nuevo material.

Visual metaphors are a powerful aid to human thinking. From Sanskrit through hieroglyphics to the modern alphabet, we have used ciphers, objects, and illustrations to share meaning with other people, thus enabling collective and collaborative thought. As our experience of the world has become more complex and nuanced, the demands to our thinking aids have increased proportionally. Diagrams, data graphics, and visual confections have become the language we resort to in this abstract and complex world. They help us understand, create, and completely experience reality. (Klanten, 2008, p.4)

Como diseñadora, pero también como artista, esta masificación de las imágenes no me ha pasado desapercibida. Cada vez son más los periódicos, revistas, páginas de internet, cadenas de televisión, etc. que utilizan infografías, diagramas, y demás recursos gráficos para comunicar una información. Y, a pesar de eso, como he dicho anteriormente, aunque rápidamente dije sí, me sorprendió la propuesta que me hizo Fernando Hernández a la hora de preparar este trabajo.

Quizás esto sea debido a que, en esta universidad, el arte y el diseño se encuentran en formaciones separadas, y que, más bien, es el grado de Diseño el que se apropia de espacios del de Bellas Artes. Por este motivo, cuando la propuesta se vinculaba a lo opuesto, vincular el arte con mi formación en diseño, me preocupó. Me preocupó mucho, sobre todo cómo se entendería que, una alumna de Bellas Artes, decidiera hacer un TFG que podría inscribirse dentro del grado de Diseño, y no tanto en lo que se espera de su rama. Para poder salir de mi sorpresa, tuve que volver a remitirme a IBA y a los cuestionamientos que en su día puso sobre la mesa en cuanto a lo que se entiende por arte.

IBA es, al fin y al cabo, Investigación Basada en las Artes, por lo que el componente artístico esta intrínsecamente ligado a

la propia definición de la misma. Haber construido un objeto similar a una revista fue una manera de salir de las *imágenes de pensamiento* que señalaban una ruptura arte/diseño. (Re)pensar en esos términos me hace recordar los carteles publicitarios del Moulin Rouge de París realizados por Toulouse-Lautrec, o, más contemporáneo, las piezas de Philippe Starck o las campañas de Absolut Vodka. En todos ellos hay una distorsión arte/diseño. El diseño pasa a ser considerado arte, el arte pasa a formar parte diseño, el arte y el diseño forman un *entanglement* de relaciones que fluyen. Pensar en ellos de manera cerrada, compartimentándolos, resultaba caer en una dualidad que no promueve el movimiento entre disciplinas. Sería caer en una realidad artística y cultural que no permite nuevas formas de relación al estar demasiado cerradas en sí mismas.

Dejar atrás los conceptos totalitarios sobre el Arte, (me) permite ofrecer acercamientos a otros campos que enriquecen a ambos, sin politizar las prácticas, sino remitiendo a, como insinúa Walter Benjamín (2003), que el Arte es parte de la cultura, y ésta no puede desligarse de la estructura social a la que pertenece, por lo que, las continuas muestras de unión arte/diseño son una manera de aproximarse a la cultura actual, a la vez que se trastocan los códigos rígidamente académicos en relación a las

“estructuras sobrecodificadas” (Deleuze & Guattari, 2015, p. 28) del mundo del Arte (y su enseñanza).

Desde este manifiesto en torno a la unión arte/diseño, es desde donde este trabajo tiene cabida y también, desde donde me coloco para su elaboración en términos de estudiante/ investigadora/artista-diseñadora. Como estudiante, he querido mostrar mi aprendizaje a lo largo de la carrera y hacerlo desde mi nueva subjetividad como investigadora, siendo crítica y estableciendo nuevos conocimientos, puntos de fuga y conversaciones. Por último, como artista-diseñadora, el reto ha sido hacerlo de un modo visual, estético y comunicativo.

La señalización de estos tres caracteres dentro de mi subjetividad, pero, sobre todo del tercero en relación a lo que en este apartado desarrollo, es importante porque, como se expresa en el libro *Data Flow. Visualising information in graphic design*, “the information designer shapes an experience, or view, of the data with a particular aim in mind” (Klanten, 2008, p.6) y, en mi opinión, este “particular aim” es fruto de la cultura en la que estoy inscrita.

Como estudiante de asignaturas Antropologia i Sociologia de l'Art o Visualitats Contemporànies, así como el bagaje crítico y de conocimiento que me ha

proporcionado el ciclo superior, identifico los mensajes codificados que dan lugar a imágenes de pensamiento que perduran como parte del imaginario de una cultura, llegando incluso a devenir en modelos de conducta. En este entramado, propio de la sociedad actual, los diseñadores somos también agentes afectados por un sistema operativo cultural que nosotros mismos ayudamos a construir (incluso los artistas que no se encuentran inmersos en prácticas relacionadas con el diseño, son impulsores de esas *imágenes de pensamiento*). La diferencia es, quizás, conocer este hecho y poder generar una visualización más neutral, donde todo esté regido por unos valores más universales, que trascienda de una cultura concreta y una experiencia individual.

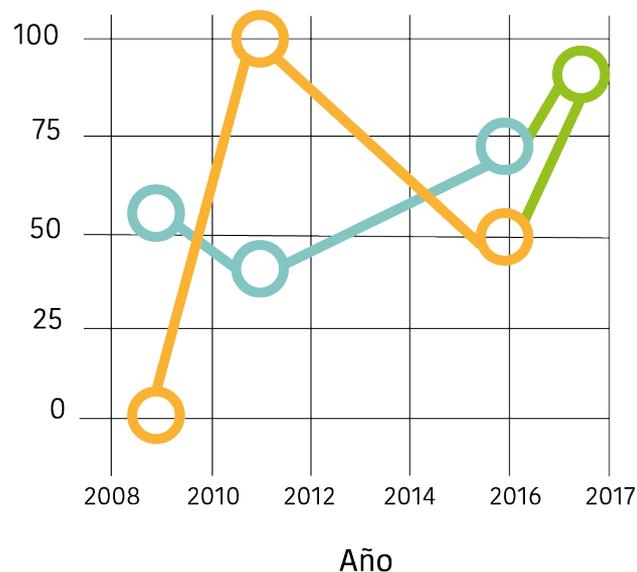
Me gustaría recalcar este punto pues, Esbrina, como he mencionado anteriormente, colabora no solo con entidades de habla española, sino también en otras lenguas y culturas. Lo cual, unido a mi condición de políglota (Braidotti, 2003), hace que, la universalización del mensaje que permite lo visual, en comparación con lo textual, sea una característica positiva a tener en cuenta a la hora de ampliar los diálogos “evitando las traducciones” (Mena, 2014). Se legitima además, de esta manera, el poder de las artes como forma de expresión y relación.

Por otro lado, y relacionado con esta idea de poder ser comunicativo a todos los niveles, se encuentra el grado de simplificación necesario para que, conocimientos complejos como el de APREN-DO sean legibles y claros. Esto es algo que, como he reflejado anteriormente, me preocupaba a la hora de realizar mi cartografía. En palabras de Cybu Richli, creador del estudio alemán C2F,

abstract and reduced visualisations can easily put distance between the viewer and the subject. Although aesthetics are taking on a increasingly important role, we must always ensure that visualisations make things easier to understand. This is the big challenge facing information designers today (Klanten, 2008, p.8)

Debemos entender que, sin dejar de ser comunicativo, el diseño en este campo pierde su función. La mejor manera de no perderla es, citando esta vez a Bruno Munari, referente en el campo del diseño gráfico, “trabajar mucho para quitar en lugar de añadir. Quitar lo superfluo para dar una información exacta, en lugar de añadir para completar la información” (2000, p.74).

Intensidad



04.3. Diseñar el mapa

Para la presentación de los materiales visuales que viene apareciendo a lo largo de todo el trabajo, y que tienen en cuenta los cinco principios de excelencia gráfica en la representación de datos descritos por Edward Tufte (1983) he querido dividirlos en varios apartados, al igual que Esbrina hace cuando categoriza las metáforas visuales presentes en las cartografías. Estas categorizaciones, extraídas del antes citado *Data Flow. Visualising information in graphic design*, pero variando algunas de las características que engloban cada uno, al considerarlas demasiado ambiguas en algunos casos, no representan (como ellas mismas) una mirada normativa, sino que son subjetivas y están abiertas a conexiones entre ellas, así como con otros marcos que no he tenido inicialmente en cuenta. Los apartados finales son: *datanets*, *datascape* y *datablock*. La clasificación en estas tres categorías depende de la forma que tiene la imagen.

Datanets se vincula con las conexiones, y es el apartado que es más posible de conectar con el resto, haciendo honor a lo que representa. Está presente en cualquiera de sus representaciones, desde las propias como los enlaces mediante líneas o los ejes cronológicos, como unido a otros, en

especial a los *datascape*. Este otro apartado se vincula con las conexiones, los flujos y los movimientos. Es el apartado con el que más he interactuado por las posibilidades que ofrece para abrir nuevos puntos de fuga hacia los que expandir el conocimiento. En cualquiera de sus representaciones, desde mapas topográficos de dos o más dimensiones a otros tipos de mapas, los *datascape* dominan formalmente las representaciones que he venido haciendo. Transportan a quien los lee a entender un flujo de relaciones y procesos vinculados, no vinculados a la temporalidad ni movimiento concreto.

Por último, lo que he denominado *datablock*, y que está relacionado con la manera común de entender el diseño aplicado a graficar información. Histogramas, gráficas de columnas, gráficos por sectores, etc. son algunas de las representaciones que englobo en este apartado. Son fáciles de entender debido a su aproximación con metodologías más reconocibles y utilizadas de manera masiva.

Con esta clasificación no se tienen en cuenta, sin embargo, nociones de carácter individual de cada una de las representaciones. El color, el tamaño, las intensidades, etc. están vinculados a las necesidades que se presentan, siendo estas tres categorías una manera de englobarlas, pero sin atender a sus singularidades.

DATAKIN

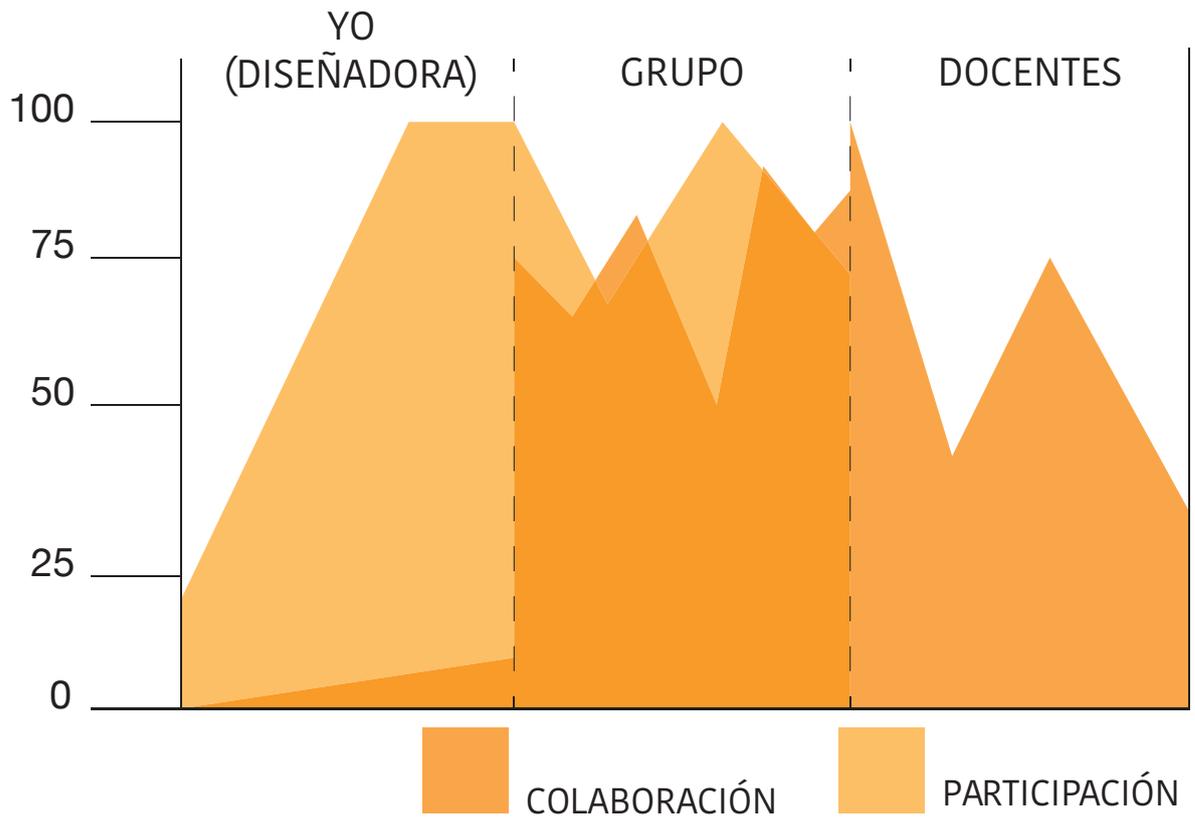


Cada una de las gráficas que presento ha sido creada expresamente para el material que contiene; es decir, a medida que Esbrina (donde también estoy incluida) produce información sobre su investigación, yo introduzco representaciones visuales como otra manera de acercarse a dicho material. De manera que este material solo se visualizará correctamente al entremezclarse con los conceptos e ideas de la parte textual a la que acompaña, produciéndose una retroalimentación para devenir en material nuevo.

Es este punto el que también compone un aspecto interesante del diseño, pues, me baso en una investigación totalmente colaborativa en dos sentidos, el de Esbrina como grupo formado por diferentes subjetividades, y el de trabajar en APRENDIDO con docentes de otras ramas y centros. En cuanto al diseño, no podría eludir esta colaboración. Está presente en todo el entramado que conforma tanto el texto como las imágenes. Sin embargo, en la materialización de las gráficas prefiero hablar de diseño participativo, aunque lo hago desde la disconformidad con las connotaciones que implica el término. El uso de participativo, en lugar de colaborativo, me parece necesario aclararlo, pues, si bien la idea era la creación de un diseño colaborativo, una serie de factores dieron lugar a un diseño más participativo.

Los miembros de Esbrina tienen, en su mayoría, una carga más teórica que visual, por lo que, como comentaron en la formación de sus cartografías y en otras sesiones, a nivel técnico el diseño no es “su fuerte”, por lo que pedirles, con la carga de trabajo ya implícita en la investigación, una aproximación como la que requiere este trabajo, no era viable. Además, y siendo este en mi opinión el factor clave, las reuniones (donde se tratan varios temas en sesiones de solamente dos horas) se quedan cortas, siendo necesario hablar de temas más urgentes.

La evaluación que hicieron, sin embargo, de las imágenes presentadas en la sesión del 6 de abril fue muy interesante y, cada uno de los miembros de Esbrina aportó lo que consideraba más relevante. En algunos casos, por implicación con el arte, o por tener una relación más cercana, después de esa sesión, pedí a algunos de los miembros que me comentaran qué les parecían algunas de las representaciones, opteniendo opiniones que han variado/sumando nuevos matices.



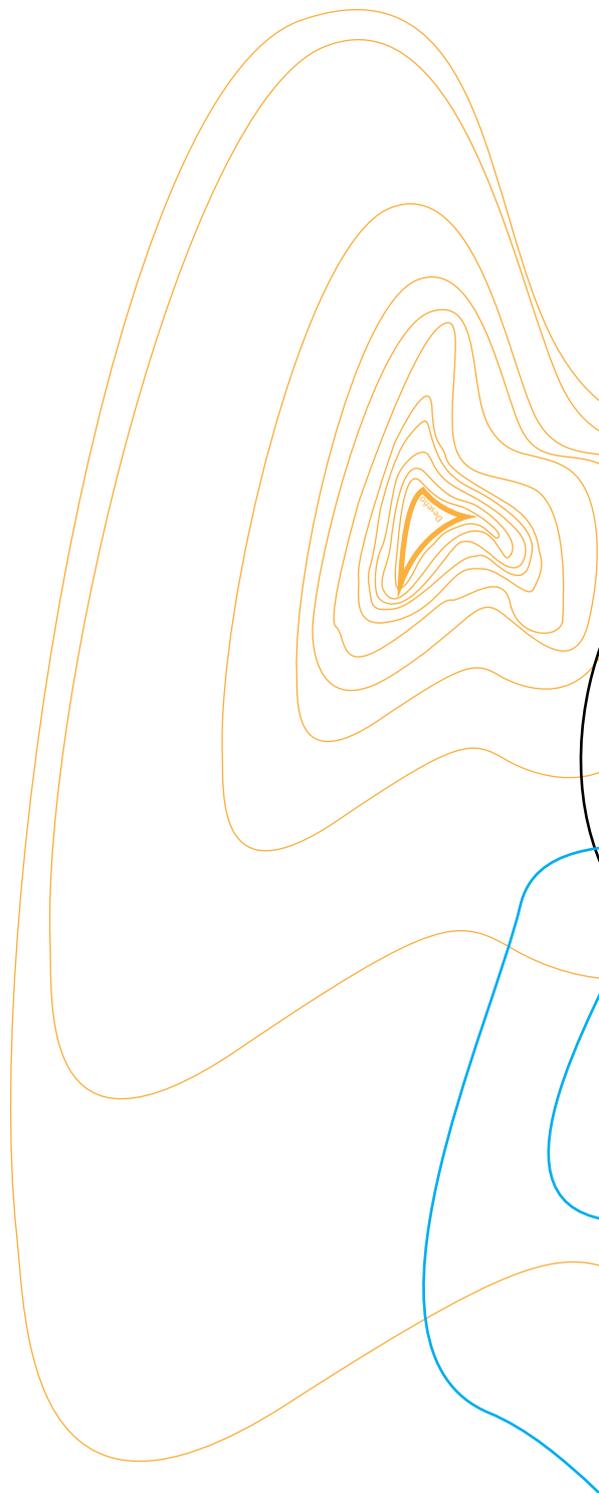
05 *(RE)COLOCAR* EL TFG



Como parte de un proyecto todavía en marcha, este TFG no finaliza en este apartado, sino que este se trata de un nuevo punto de fuga sobre el que (re)mirar el tránsito realizado hasta el momento, y ponerlo en relación con el nuevo material que surja de aquí en adelante. Es, por tanto, un epílogo de urgencia debido a los requerimientos de un proyecto académico, pero también una pausa en el camino de mi aportación a la investigación de APRENDO, así como un posible prólogo para nuevos trabajos.

Además, este apartado, responde también a una coherencia con la metodología utilizada y los referentes expuestos. La continua alusión a Braidotti, Deleuze o Guattari hace entender que, inscrito dentro de sus modelos, este proyecto se engloba dentro de la nomadología y lo rizomático, quedando abierto a nuevos diálogos y movimientos.

Es por este interés en configurar *Trazar un recorrido* como un campo de diálogo del que emerjan nuevos materiales, que considero importante dar una mirada atrás y volver a algunas de las paradas que han marcado el desarrollo final del trabajo.



05.1 The unmappable

La temporalidad es una de las problemáticas que surgen a la hora de presentar un trabajo con estas características. Por cada concepto, experiencia o referente que he incluido, se han quedado varios fuera. La imposibilidad de dar cuenta de todo, unido a los plazos fijos de entrega, generan una continua tensión que he ido experimentando a medida que quedaban menos días en el calendario. Ha este hecho, he de sumar un cambio en el camino que no esperaba, y que da buena cuenta de como ha sido esta investigación para mí, moviéndose en todo momento debido a su naturaleza rizomática.

Después de meses de encuadre que realicé para encontrar el sentido de APRENDO, cuando empecé a escribir, me di cuenta de una tensión que posteriormente afectaría a mi proyecto. Narrar, en cualquiera de las dos formas que está presentado este trabajo, es una constante y compleja labor de darle sentido al cúmulo de ideas que conforman una investigación de estas características. Ensamblar cada uno de los puntos de fuga, las subjetividades y los conceptos que tienen lugar, hace que el proceso se convierta en ese rizoma complejo e imposible de representar debido a su multiplicidad y continuo movimiento.

Es por eso que, en un punto muy cercano al final del trabajo, Fernando Hernández me insistió en la necesidad de repensar el tono de toda la narración textual para que fuera concordante con el proceso de investigación y mi trayectoria hasta el momento. Agradecí la crítica, pero me preocupaba la entrega. Parar y (re)conocer de nuevo el territorio para que el proyecto cobrara un sentido concreto en la manera de narrarse era una maniobra arriesgada pero necesaria. Demasiadas nociones, puntos de vista, personajes y tensiones actuaban en la conformación de este TFG, y era necesario una estructura y un tono que los evidenciara, de una manera clara y legible.

En varias ocasiones formulé y reformulé un índice, textual y gráfico, que diera concordancia a todo lo que estaba en mi cabeza. Recuerdo que fueron momentos tensos, cargados de preocupación, donde experimentaba lo que algunos de mis compañeros me contaban que habían sentido a la hora de generar sus cartografías: desconcierto, imposibilidad de plasmar lo que pensaban, dudas, e incluso rechazo hacia el objeto resultante. Quizás este hecho sea debido a que la narración dentro de la rama de las ciencias sociales era un suelo nuevo donde no había pisado hasta ahora. Puede que también tenga que ver con la naturaleza del propio proyecto. Lo que sé es que, tras ensayo/error, el resultado a

sido entender el proyecto como un enredo propio de un ensamblaje de conceptos, experiencias, lugares, actores, etc. de los que deviene una reflexión personal en base a los mismos.

Y esta concepción ha supuesto un nuevo aprendizaje. Uno donde he experimentado los movimientos, las sorpresas y los cambios de un proyecto que, había entendido como nómada y , pero que, en mi caso, no se había corporeizado todavía en esos términos de una manera tan explícita. Llegar a esta parte final y tener que afrontar este movimiento asumiendo un papel tan diferente del que había tomado en un inicio, supuso enfrentarme a nuevas problemáticas, pero también a nuevas experiencias del devenir- aprender que, ahora me doy cuenta, enriquecen mi formación.

05.2 Mis huellas en el camino

Fruto de esta dimensión personal y unido a la revisión que proporciona el reconfigurar el TFG, está también el responsabilizarme de mi propia “identidad” dentro de la investigación y del reto que ha supuesto la creación de esta narración. Las cartografías que se exponen a lo largo de este trabajo, devienen de un diálogo entre ellas y el texto, complementándolo y sumando nuevas

informaciones; pero también son nuevo material para el grupo en su indagación.

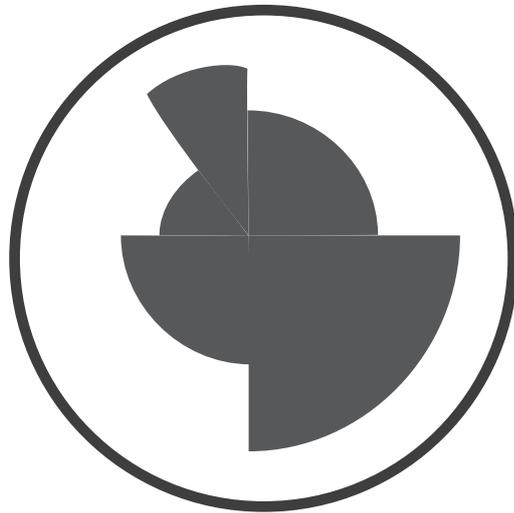
Dotar a la investigación de representaciones visuales podría ser la oportunidad de expandir la manera de comunicar y propiciar diálogos que pueden sobrevenir de ellas. Me remito a una experiencia que ejemplifica este hecho pues, antes de la presentación al grupo del 6 de abril, en el contexto de los seminarios de alumnos de doctorado, expuse una de mis gráficas, en concreto la de mi cartografía, como representación de algunas de las nociones que se se habían trabajado en las sesiones y que he presentado durante este trabajo.

Lo que yo presenté con algo de reparo, se convirtió en una devolución por parte del resto de participantes que ha expandido en muchos sentido este TFG. Ese compartir para sumar el que pretendo llevar a Esbrina. Gráficas que, de una manera clara e universal, aportan nuevas metodologías con las que encontrar posibles nuevos caminos que hagan la investigación más rica; gráficas que permitan explorar las ideas y conceptos; gráficas que pongan en evidencia las tensiones, complejidades y movimientos; gráficas que narren, desde lo visual, un devenir rizomático y nómada (nociones, por otro lado, muy visuales).

Encaminar mis pasos hacia estos modelos “otros”, fuera de los previamente establecidos, así como ayudar con mis habilidades a la procesos de investigación que buscan aportar nuevo conocimiento a campos de acción social, me ha abierto nuevas posibilidades en lo académico, pero también en lo personal, con las que relacionarme y conectar, posicionándome como sujeto en continuo movimiento y ensamblando todo aquello por lo que me sienta afectada.

“escribir es luchar, resistir; escribir es devenir; escribir es cartografiar” (Deleuze, 1987, p. 53)

BIBLIOGRAFÍA



Anderson, B., Kearnes ,M., McFarlane, C. & Swanton, D.(2012). On assemblages and geography.*Dialogues in Human Geography* 2, 171-189. DOI: 10.17/204382061249261.

Ardévol, E. & Muntañola, N. (coord.).(2004).*Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona: UOC.

Arlander, A. (2014). From interaction to intra-action in performing landscape. *NODE: "New feminist materialism: engendering an ethic-onto-epistemological methodology"* n° 14, 26-34. Recuperado de <http://artnodes.uoc.edu/178/volume/o/issue/14/>

Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art Education: The New, Emancipation and Truth. *International Journal of Art and Design Education*, 31 (2), 5-19.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.

Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Editorial Itaca.

Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro* (5ª edición). Barcelona: Editorial Kairós.

Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades : corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.

Deleuze, G. (1980). *Diálogos*. Valencia : Pre-Textos.

Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2015). *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Eisner, E. (2015). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

VV. AA. (2010). *Cartografiem-nos : projecte educatiu per a infantil i primària*. Palma de Mallorca : Fundació Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma.

Fendler, R. (2015). *Navigating the eventful space of learning: Mobilities, nomadism and other tactical maneuvers*. (Tesis doctoral). Barcelona.

García Molina, J. (2012). *Cartografías pedagógicas para educadores sociales*. Barcelona: UOC.

Greenblat, S. (1992). Resonance and Wonder. En, Karp, I. & Levine, S. D. (ed.), *Exhibiting Cultures*, (pp. 42-56). Washington & London: Smithsonian Institute Pres.

Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Edu- catio Siglo XXI, no 26. pp. 85-118. Barcelona.

Hernández-Hernández, F. (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Barcelona: Digital Depository, University of Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/245/17362>.

Hickey-Moody, A. (2013). Affect as Method: Feelings, Aesthetics and Affective Pedagogy. En Coleman, R., Ringrose, J. (ed.). *Deleuze and Research methodologies*, pp. 79-95. Edinburgh University Press.

Illouz, E. (2010). *El Consumo de la utopía romántica : el amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Buenos Aires : Katz.

Illouz, E. (2012). *Por qué duele el amor : una explicación sociológica*. Buenos Aires : Katz.

Illouz, E. (2012). *Erotismo de autoayuda : “cincuenta sombras de Grey” y el nuevo orden romántico*. Buenos Aires : Katz.

Jackson, A.Y. & Mazei, L. (2012). *Tinking with theory in qualitative research*. Abingdon, UK & New York, NY: Routledge.

Klanten, R. (ed.). (2008). *Data flow : visualising information in graphic design*. Berlin : Gestalten.

MacLure, M. (2013). Clasificación or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. En Coleman, R., Ringrose, J. (ed.). *Deleuze and Research methodologies*, pp. 164-183. Edinburgh University Press.

Mena, J. (2014). *Construcción del concepto visual de la educación; visiones de la educación a través de la fotografía artística, la fotografía de prensa y los estudiantes*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, España.

Munari, B. (2000). *Diseño y comunicación visual : contribución a una metodología didáctica*. Barcelona: Gili.

Packer, M. & Goicoechea, J. (2000) Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychologist* 35(4), 27-241

Padró, C. (2011). *María Acaso. Elizabeth Ellsworth. El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.

Richardson, L. & St. Pierre, E. A. (2005). Writing method of inquiry. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (ed.). *The Sage handbook of qualitative research* (3th edition). SAGE Publications

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

Rogoff, I. (2007). Academy as Potentiality. *Open School*, 60/61, 10-15.

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.

Tufte, E. (1983). *The Visual Display of Quantitative Information*. Cheshire, EUA: Graphics Press.

