

PENSAR LA PRAXIS DEL CAMPO DEL CURRÍCULO COMO UN ENTRAMADO RIZOMÁTICO DE RELACIONES Y DERIVAS

Fernando HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZⁱ

Juana María SANCHO-GILⁱⁱ

RESUMEN

Este artículo está organizado en tres partes. En la primera se hace un recorrido por nuestra aproximación al campo del currículo para situarlo como un espacio de relación, no solo entre saberes sino, sobre todo, entre sujetos. En la segunda parte expandimos esta perspectiva y la cruzamos con algunos conceptos geofilosóficos de Deleuze y Guattari, para esbozar lo que podría ser un 'rizocurrículo', que va más allá de lo normativo y favorezca las experimentaciones y los afectos que se generan en un devenir y que transforman a los individuos y la vida. En la tercera parte presentamos una invitación a experimentar un sentido immanente del currículo, más atento a las posibilidades que a los límites, más pendiente de favorecer el establecimiento de relaciones que de determinar caminos homogeneizadores.

PALABRAS CLAVE: Rizocurrículo; Afectos; Relaciones pedagógicas; Devenir; Subjetividades.

PENSAR NA PRÁXIS DO CAMPO DO CURRÍCULO COMO UMA REDE RIZOMÁTICA DE RELACIONAMENTOS E DERIVAÇÕES

RESUMO

Este artigo está organizado em três partes. Na primeira parte, analisamos nossa abordagem no campo do currículo a fim de situá-lo como um espaço de relacionamento, não apenas entre conhecimentos, mas, sobretudo, entre disciplinas. Na segunda parte, expandimos esta perspectiva e a cruzamos com alguns conceitos geofilosóficos de Deleuze e Guattari, para delinear o que poderia ser um "rizocurrículo", que vai além do normativo e favorece as experiências e os afetos que são gerados num devir e que transformam os indivíduos e a vida. Na terceira parte, apresentamos um convite para experimentar um sentido imanente do currículo, mais atento às possibilidades do que aos limites, mais preocupado em fomentar o estabelecimento de relações do que em determinar caminhos homogeneizantes.

PALAVRAS-CHAVE: Rizocurrículo; Afeições; Relações pedagógicas; Tornar-se; Subjetividades.

ⁱ Doutorado em Psicologia. Profesor de la Universidad de Barcelona. Integrante del grupo de investigación Esbrina (<https://esbrina.eu/es/inicio/>) y de la Red de innovación e investigación universitaria REUNID (<https://reunid.eu/>). E-mail: hernandez.fernando65@gmail.com.

ⁱⁱ Doutorado em Psicologia. Profesora de la Universidad de Barcelona. Integrante del grupo de investigación Esbrina (<https://esbrina.eu/es/inicio/>) y de la Red de innovación e investigación universitaria REUNID (<https://reunid.eu/>). E-mail: jmsancho@ub.edu.

TO THINK THE PRAXIS OF THE FIELD OF THE CURRICULUM AS A RHIZOMATIC NETWORK OF RELATIONSHIPS AND DRIFTS

ABSTRACT

This article is organized in three parts. In the first part, we take a look at our approach to the field of the curriculum in order to situate it as a space for relationships, not only among knowledge but, above all, among subjects. In the second part, we expand this perspective and cross it with some geo-philosophical concepts of Deleuze and Guattari, to outline what could be a "rhizocurriculum", which goes beyond the normative and favors the experiments and the affections that are generated in a becoming and that transform individuals and life. In the third part we present an invitation to experience an immanent sense of the curriculum, more attentive to possibilities than to limits, more concerned with fostering the establishment of relations than with determining homogenizing paths.

KEYWORDS: *Rithocurriculum; Affects; Pedagogical relations; Becoming; Subjectivities.*

1 INTRODUCCIÓN: SITUAR ALGUNAS PREGUNTAS SOBRE EL CURRÍCULO

La gran narrativa moderna lo que hace es presuponer, preconfigurar un sujeto que, al igual que la pedagogía tradicional, está dominado y controlado por una epistemología, en este caso la moderna. En su crítica al currículo existente, la pedagogía todavía imaginaba un escenario en el que reinaba una cierta certeza [...] Aunque las teorías críticas afirmaran que el currículo es una invención social, todavía mantenían cierta noción realista del currículo” (SILVA, 2001, p. 192).

Al pensar en la enorme influencia del currículo en la vida del aula y de la Escuela, lo hacemos en términos de lo que nos enseñó Rob Walker, para quien el currículo es lo que sucede, entre el docente y cada uno de los estudiantes. Lo que significa que es “una evaluación retrospectiva de lo que ha sucedido entre usted y su alumno (...) Eso es lo que importa: tu currículo. En esa clase, frente a esos chicos y chicas. Ahí es donde el currículo tiene lugar, en intercambio entre ustedes” (GOODSON; WALKER, 1991, p. 54). Es por eso por lo que, desde hace tiempo hemos puesto el énfasis en la relación pedagógica (HERNÁNDEZ, 2011) más que en los contenidos o en su planificación.

La relación pedagógica no se planifica, sino que aparece, se produce, acontece, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos) y saberes (cómo nos vinculamos con lo que conocemos). Esta noción de relación tiene que ver con lo que plantea Atkinson (2011) quien considera que aprender tiene que ver con lo que afecta al sujeto y le lleva a cambiar la mirada sobre sí mismo, los otros y el mundo. Desde este planteamiento, el aprender real (*real learning*) se configura como parte de un evento

(*event*) que transforma al aprendiz. La propuesta de Atkinson lleva a considerar que aprender es, por encima de todo, una cuestión de relaciones, donde lo importante no son los ‘resultados’ del aprendizaje sino los encuentros que posibilitan y las consecuencias que tienen en las subjetividades y los saberes de los aprendices. Para prestar atención no la ‘medida’ de lo que se aprende -si ello fuera posible-, sino a lo que ‘afecta’ -como posibilidad de cambio de la mirada anterior a la experiencia de aprendizaje-.

Lo que nos lleva a poner la mirada no tanto en lo que hacemos, sino en lo que nos sucede. De este modo, enseñar y aprender no es solo una cuestión de encontrar la planificación más adecuada de una secuencia de ‘contenidos’ de manera que se produzca una correspondencia entre la entrada de información y su reproducción –entre el input y el output; ni de una forma de entender la evaluación como la adquisición de unas determinadas competencias o conocimientos factuales y declarativos, que tienen su reflejo en actividades de papel y lápiz que planifica el profesor y realiza el estudiante. Tener como referente la relación pedagógica nos lleva a prestar atención a cómo se posibilitan los encuentros en los que se comparten subjetividades y saberes. Y, en particular a pensar en formas de transitar desde la evaluación *del* aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje. “Esto hace que el espacio de clase sea, por encima de todo, un encuentro de sujetos en torno a experiencia de conocer y compartir” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 7).

Sin embargo, esta relación no es idiosincrásica, sino que se sitúa y transita dentro de un contexto con el que dialogan las posiciones ideológicas, sociales y pedagógicas de quienes toman las decisiones sobre el currículo, desde una perspectiva nacional, las agencias internacionales evaluadoras (como la evaluación PISA de la OCDE), los especialistas de la academia, los medios de comunicación, los docentes (aquellos que orienta y guía su modo de relación) y los estudiantes. Es por ello por lo que, en este artículo, comenzamos por situar el currículo como espacio de relaciones, en el marco de los debates, tensiones y preguntas que lo hacen posible. Este marco tiene una dimensión internacional, en la que se entrecruzan desde posiciones economicistas (el currículo vinculado a las ‘necesidades de la empresa y la sociedad’), hasta humanizadoras (dirigidas al bienestar global de los aprendices, como es el caso del Atlantic Rim Collaboratory (ARC)). Situamos nuestra aportación en torno a estos debates en los que aparecen cuestiones del tipo: ¿qué entendemos por currículo? ¿se ha de fijar un currículo común para todas las escuelas? Si la respuesta fuera sí, ¿qué lo ha de

caracterizar? ¿cómo proceder para definirlo? ¿qué sentido darles a los ‘contenidos’? ¿se ha de vincular con una determinada noción del aprender? ¿cómo establecer lo que ha de ser relevante en un mundo cambiante? ¿cómo transitar de la planificación a la vida del aula y de la Escuela? ¿cómo la perspectiva de evaluación condiciona las experiencias de aprender? Todo ello con la finalidad de vislumbrar las consecuencias que puede tener adoptar un sentido relacional y experimental (no normativo) del currículo, conectado con lo que en su día plantearon Lawrence Stenhouse (1984), John Elliot (1998) y otros colegas del CARE (Center for Applied Research in Education) de la Universidad de East Anglia (Reino Unido), para llegar a un planteamiento que revisa las bases del currículo desde una posición rizomática y posthumanista. Proponemos este recorrido, vinculando el pensar desde el currículo con nuestra experiencia en formación y acompañamiento de proyectos de transformación en escuelas y en la investigación que llevamos a cabo sobre el sujeto de la escuela primaria (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2010) y sobre cómo aprende el alumnado de primaria dentro y fuera de la escuela secundaria (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2017). Lo que nos lleva a desarrollar un “currículo hipotético (no predeterminado ni prescriptivo) que es posible experimentar en el aula” (SAEZ BRESNES; ELLIOT, 1988, p. 262) y plantearlo desde una serie de conceptos como rizoma que posibilitan pensar desde otro lugar, no solo la relación pedagógica, sino la función del currículo y de la Escuela.

2 LA VIGENCIA DE UNA VISIÓN REALISTA DEL CURRÍCULO BASADA EN LOS RESULTADOS ‘MEDIBLES’

Cuando un rizoma está bloqueado, arborificado, ya no hay nada que hacer, el deseo no pasa, pues el deseo siempre se produce y se mueve rizomáticamente (DELEUZE; GUATTARI, 1980/2004, p. 19).

El verano de 2016, en el congreso de ECER (European Conference on Educational Research) que tuvo lugar en Dublín, Andy Hargreaves (2016), uno de los conferenciantes invitados, planteó que desde la aprobación de la ley *Not Child Left Behind* en 2002 durante la presidencia de George W. Bush y hasta 2015, el relato hegemónico en la educación –y en el sentido del currículo– ha estado vinculado al logro (*achievement*). Las evaluaciones de PISA, el eco que tienen en la opinión pública y en las políticas educativas sería el ejemplo más

relevante del éxito y penetración de este relato. La base de esta elección, de este modo de regulación es economicista y establece que lo que se ha de aprender en la Escuela ha de servir para encontrar trabajo o para promoverlo y para impulsar la economía del país. De aquí la importancia que se le da a la emprendeduría. O lo que es lo mismo, en muchos casos, a prepararse para la propia explotación y la desaparición del tejido social. Pero con este argumento se establece una jerarquía: lo importante es la economía y el trabajo, no el sentido de la educación. De esta manera la educación y el currículo que lo articula se orientan a producir ‘cosas’: puntuaciones en pruebas estandarizadas de rendimiento, rankings de escuelas, profesores y países y ‘resultados’ de aprendizaje. Con los efectos colaterales que conllevan (NICHOLS; BERLINER, 2007).

Por eso no hay que olvidar que cuando se elige lo que la Escuela ha de enseñar solo desde argumentos economicistas o de mejorar el lugar en los rankings internacionales, se dejan de lado sus efectos sociales y morales. Pues como señala Jeff Adams (2014, p. 2) “el beneficio más claro de la educación tiene que ver con sus efectos sociales, colaborativos, culturales y cívicos”. Orientar lo que se ha de aprender basándose solo en la ilusión y promesa de un beneficio económico o de un prestigio internacional, lleva a desconsiderar la relevancia de lo que queda fuera de este objetivo, por ejemplo, las artes y las humanidades, que contribuyen “a la calidad de vida, o a los principios civilizatorios inherentes a la educación cultural y creativa” (ADAMS, 2014, p. 2).

Por eso el criterio para decidir lo que se puede/debe aprender en una Escuela para todos -una de las funciones del currículo como documento público- no puede fundamentarse en el estatus de las disciplinas o la fuerza de los grupos de poder en torno a ellas. Tampoco en su acomodo al imperativo economicista. Robin Alexander (2010), en un informe de gran sensatez que sugerimos leer a quienes tienen la responsabilidad de las decisiones sobre lo que se podría aprender en la escuela primaria, señala dos cuestiones que nos parecen importantes apuntar como final de esta primera parte. Uno de los problemas para reformar el currículo de la escuela primaria es la fuerza que tiene la tradición decimonónica de la competencia entre las materias, lo que implica la dificultad de plantearse afrontar un concepto holístico del aprendizaje. El segundo problema es la falta de consenso –y de interés en promoverlo– para, en lugar de guiarse por imperativos económicos, buscar acuerdos sobre el propósito y los beneficios de la educación como un todo.

=====

A lo anterior, habría que añadir, como argumenta Sabol (2013), que los cambios educativos en el currículo se plantean en relación con las fuerzas que reclaman un mayor control de la educación escolar. Fuerzas que median e influyen en las agendas políticas, económicas, culturales, tecnológicas y sociales de los políticos, los líderes empresariales, los *opinadores*, los mismos educadores y otros que orientan estos cambios. Los intereses de las iglesias, los grupos editoriales y las empresas que se dedican al negocio de la educación serían alguna de esas fuerzas con poder e influencia en las políticas educativas y en lo que puede llegar a ser el currículo.

Sin embargo, aunque la vigencia de estos referentes sigue presente y tiene una fuerza marcada (como reflejan la ley española LOMCE de 2013, inspirada en la propuesta del gobierno conservador inglés promovido por el ministro Michael Gove en 2010, o la ley de reforma del ‘Ensino Médio’ en 2017, que aprobó el gobierno de Michel Temer en Brasil), una corriente de pensamiento alternativo sobre el currículo comienza a proyectarse en otros lugares. Esta corriente considera que la educación de una persona no es una *cosa*, sino un proceso que permite a un ser humano poder cambiar sus puntos de vista. Hargreaves, en el congreso de ECER mencionada más arriba, anunciaba que estamos entrando en la “era de la identidad, el compromiso (*engagement*) y el bienestar (*wellbeing*)”. Lo que lleva a preguntarse no lo que la educación produce (ha de producir), sino lo que significa. No lo que la educación hace (resultados), sino lo que hace posible (BIESTA, 2013).

Las preguntas comienzan entonces a desplazarse lentamente de cómo obtener y medir los ‘resultados’ de ciertos tipos de aprendizaje, a quiénes somos y qué queremos ser, a cómo afrontar las identidades transnacionales y a quién ha de decidir lo que se ha de hacer en las escuelas. Lo que nos permite pensar que para enfocar un debate sobre el currículo en la acción nos hemos de plantear qué preguntas nos hacemos en relación al sentido de una vida en común (GARCÉS, 2013), la tensión entre igualdad y equidad, el papel del diálogo, los modos de relación social, la concepción que tenemos de conocimiento (factual, aplicado, formativo, crítico...), la importancia de una saber analítico y crítico que permita cuestionar con fundamentos, no sólo la información, sino los conocimientos.

Por eso el currículo no puede afrontarse como una cuestión técnica que organiza el qué y el cómo de lo que se ha de enseñar, aprender y evaluar basado en decisiones que responden a la presencia y dominio de unos grupos de poder frente a otros. Porque las preguntas que nos hacemos son importantes, en Estados Unidos se debatió con intensidad sobre el *core*

curriculum (currículo básico) para todos, pues se vinculaba con la realización de pruebas estandarizadas, que más que indicadores de la vida del aula, se consideró que fijaban los fines de la educación (HENRY, 2016). O en la propuesta que desde hace siete años se lleva a cabo en California, donde se propusieron redefinir el funcionamiento de sus escuelas, distritos y el sistema educativo en su conjunto con la finalidad de comenzar una transformación de todo el sistema para lograr la equidad y la excelencia para todos (FULLAN *et al.*, 2019). Es por eso que no sorprende que en países como Finlandia hayan optado, en la reforma que comenzó a implementarse en 2016, por poner el énfasis en habilidades transversales de tipo social y relacional que han de estar presente en todas las actividades: saber uno mismo cómo aprende, cuidarse en la vida diaria –desde saber organizarse a conocer el propio cuerpo–, poder expresar ideas y comunicarse, evidenciar comprensión lectora de diferentes modalidades (textuales, visuales, gráficas), la gestión tecnológica de la información y la comunicación, así como las competencias ciudadanas de democracia y participación (JUUSO *et al.*, 2014).

No se ha de olvidar que esta corriente, no exenta de tensiones y de fuerte oposición, se inscribe en un momento en el que se están produciendo profundas transformaciones en las formas, las estrategias y las políticas de representación sobre el sentido de la realidad (las noticias falsas, las opiniones basadas en creencias y adhesiones...). Lo que requiere introducir debates y acciones que problematicen los referentes educativos que se utilizan como canónicos, animar a la inventiva y rescatar un sentido de la creatividad y la imaginación pedagógica. Para contribuir a esta línea de pensamiento proponemos pensar el currículo desde una visión posthumanista y rizomática.

3 PENSAR EL CURRÍCULO DESDE EL CONCEPTO DE RIZOMA

(T)here are many lived curricula, as many as there are self and students, and possibly more AOKI (1993, p. 258).

Waterhouse y Masny (2017, p. 115) nos recuerdan que los conceptos geofilosóficos de Deleuze y Guattari (1996/2010; 1980/2004) son el producto de su filosofía materialista basada en la respuesta a problemas sociopolíticos. Entre estos conceptos, los de rizomas, territorios,

de/re/territorializaciones, nómadas, espacios lisos y estriados son importantes para abordar la reflexión y la investigación sobre ese constructo al que hemos denominado, en el ámbito de la educación, como ‘currículo’. En este contexto se plantea nuestra invitación a dialogar con la noción de ‘rizocurrículo’ que vincula la conceptualización de los rizomas de Deleuze y Guattari y en las propuestas de Aoki a través de "un paisaje curricular de multiplicidad" (AOKI, 1993, p. 255).

Detengámonos brevemente en la noción y las posibilidades de la metáfora del rizoma para pensar el currículo, no como documento regulador, sino como inmanencia. Deleuze y Guattari (1996/2010) ofrecen una introducción a la idea de *rizoma*, mientras que en Deleuze y Guattari (1980/2004) proporcionan ejemplos de cómo articular en una red rizomática. Vamos a comenzar por este último texto por lo que nos brinda como posibilidad para pensar la noción de ‘rizocurrículo’. Deleuze y Guattari (1980/2004) plantean que el rizoma es un referente descriptivo cuyos elementos no se organizan de acuerdo con una base o raíz, sino que se expanden ajenos a un centro, pudiendo afectarse e incidirse entre sí sin importar la su posición y que se caracterizan por una serie de principios: (a) el ‘principio de conexión y heterogeneidad’, el cual hace notar que cualquier punto puede conectarse con otro. Lo que hace que el poder o las ordenaciones jerárquicas se descentralizan; (b) ‘principio de multiplicidad’ que lleva a su transformación según crecen sus conexiones; (c) el ‘principio de ruptura asignificante’ que nos dice que no importa que se rompa en alguna de sus partes, ya que se reconstruye siguiendo nuevas líneas y generando nuevas conexiones; (d) el ‘principio de cartografía y de calcomanía’, ya que no responde a ningún modelo generativo o estructural. Su mapa es abierto, modificable, adaptable, flexible y conectable en cualquiera de sus partes. A diferencia de la estructura de pensamiento representada a través de la imagen clásica del árbol o la raíz, que demarcan una estructura organizada en torno a un eje vertical, el rizoma tiende a segmentarse, a romperse y volver a conectarse (VILLANUEVA, 2017).

Por todo lo anterior, el rizoma es una antigenealogía, porque se caracteriza por ser portador de una memoria corta o de antimemoria. El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección. Contrariamente al grafismo, el dibujo o a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa en producción, en construcción, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga. Lo que hay que volver a colocar sobre los mapas son los calcos, y no a la inversa (DELEUZE; GUATTARI, 1980/2004, p. 49).

Traslademos ahora los principios y movimientos del rizoma, a la noción de ‘rizocurrículo’ que no se centra en lo predeterminado (lo trascendente) sino en lo que emerge (lo inmanente) y comprende las experimentaciones y los afectos que se generan en un devenir (*becoming*) que transforman a los individuos y la vida. Un ‘rizocurrículo’, en cuanto rizoma, enfatiza la conectividad en las relaciones horizontales, no jerárquicas de experiencias, conocimientos y saberes. Siempre se encuentran en el centro como respuesta a las relaciones inmanentes y afectivas de quienes están situados en las experiencias de aprender con otros cuerpos. Los impredecibles desplazamientos y líneas de fuga de un rizoma, también se hacen presentes en el ‘rizocurrículo’ y lo que se lleva a la vida del aula o la Escuela, puede segmentarse, organizando y territorializando las estructuras. Pero el ‘rizocurrículo’, como los rizomas, simplemente se moverán de forma diferente y aparecerán de nuevo en otro lugar. El ‘rizocurrículo’ sugiere una línea onto-epistemológica de escape del sujeto cartesiano para considerar la producción de un tipo diferente de individuo, “que es un efecto siempre creciente de los flujos afectivos de elementos humanos y no humanos que operan en un ensamblaje del que el individuo es sólo una parte” (WATERHOUSE; MASNY, 2017, p. 115-116). La teorización de Wallin (2010) sobre el currículo resuena estrechamente con la noción de un rizocurrículo y lleva las conceptualizaciones de Aoki en una dirección deleuziana.

Interpretar el currículo a través del concepto del *rizoma* (DELEUZE; GUATTARI, 1980/2004) supone asumir un tipo de docencia que no admite una planificación de principio a fin, sino que va conformándose en su propio devenir. Encierra, asimismo, otra manera de posicionarse frente al conocimiento y respecto a los que son nuestros estudiantes. Nos planteamos un modo contradisciplinar y acorde a la visión y deseo que guardamos como docentes y que nos lleva a adoptar en una clase de posición nómada que nos aparte las dinámicas relacionales vinculadas al saber experto. La apuesta, tal y como la interpretamos, se puede enriquecer de la diversidad de experiencias y recorridos compartidos dentro de redes en las que están implicados profesorado y estudiantes, de modo que se construyen espacios que permiten un diálogo más horizontal entre las personas participantes. Para ello, es fundamental comprender la noción de *rizoma* en la obra de Deleuze y Guattari, en la medida en que el rizoma se opone a cualquier estructura arborescente que ordena y forma esquemas homogéneos, como tratan de hacer la mayoría de las visiones sobre el currículo. A partir de la idea de rizoma, podemos pensar el currículo como cartografía que muestra movimientos en

varias direcciones y que permite establecer conexiones impredecibles y abiertas. Pero no hay que perder de vista que, incluso cuando estos eventos rizomáticos suavizan el paisaje curricular, actúan fuerzas estriantes que (re)organizan el terreno. Lo liso y lo estriado se interrumpen continuamente. Por lo tanto “a rhizocurriculum always runs in-between a *striated curriculum-as plan* AND a *smooth curriculum-as-lived*” ((WATERHOUSE; MASNY, 2017, p. 116, énfasis en el original).

Por todo lo anterior, a diferencia del ‘currículo’ que está organizado dentro de límites temporales y de conocimientos, el ‘rizocurrículo’, como el rizoma, no tiene un final, sino múltiples entradas y salidas. Se compone de brotes que se expanden de forma horizontal y en direcciones impredecibles. Como señala Diana Masny (2014), algunas características del rizoma son: “Non-hierarchy, connectivity, heterogeneity and multiplicity. Since the shoots of a rhizome spread horizontally, they do so by producing through connectivity heterogeneous and multiple shoots that rupture unpredictably and not in any pre-given direction” (MASNY, 2014, p. 349). Características que podemos trasladar a un ‘rizocurrículo’, pues el conocimiento en la vida cotidiana dentro y fuera del aula, se genera rizomáticamente, sin jerarquías, de forma orgánica, conectando cosas, ideas y experiencias dispares y sin previa conexión para generar una nueva idea, un nuevo modo de comprender las cosas, o una cosa concreta (ONSÈS, 2018, p. 63).

Lo que nos lleva a pensar el currículo como una experiencia de relaciones entre afectos, corporeidades y saberes “se propaga como un rizoma en lugar de echar ramas a partir de las raíces o construir sobre un cimiento” (RAJCHMAN, 2000-2007, p. 30-31). Esto hace que “La filosofía [y la investigación educativa desde y sobre el currículo] se torna verdaderamente experimental o alcanza un ‘empirismo radical’ sólo cuando disipa la ilusión de trascendencia en todas sus variantes, sólo cuando se libera de la ‘imagen dogmática de pensamiento’” (RAJCHMAN, 2007, p. 33) (claudator del autor). A lo que se puede añadir, junto con Atkinson (2018) que la indagación rizomática sobre el currículo abre una línea de fuga hacia una ciencia inmanente. Una ciencia del devenir, “que lanza líneas hacia lo que está por conocer (yet-to-know), lo que está por llegar (yet-to-arrive)” (ONSÈS, 2018, p. 202).

Por eso, como señala Löytönen (2017) es necesario preguntarse ‘¿y si...?’ como modo de pensar rizomáticamente: “thinking in rhizomes will be done through the speculative question of *what-if*” (LÖYTÖNEN, 2017, p. 6, énfasis en original). Esto se debe a que según esta autora

the what-if question is tentative, open, and partial, drawing attention to connections, movement (flux), and the constant becoming of things (see also St. Pierre, 2013). Hence, the *what-if* questions open toward questioning educational certainties and expanding difference and creation in pedagogy and educational development (LÖYTÖNEN, 2017, p. 6-7, énfasis en original).

Un currículo pensado como rizoma se va haciendo al mismo tiempo que se va desplegando en las relaciones que tienen lugar en la vida del aula, de la escuela y de las redes de las que se forma parte. Entretejer el currículo rizomáticamente supone vincular las experiencias de vida que traen los jóvenes, sus escenarios e intensidades y todo aquello que le permite establecer conexiones.

Como señalan Revelles Benavente y Sancho (2020, p. 42) esta aproximación rizomática al currículo tiene relación con el eje conceptual de los nuevos materialismos y empirismos, en su vinculación con el campo de la educación escolar. Relación que, en lo referente a la noción de currículo, nos invita a comenzar a considerar los actores no humanos que forman parte de los encuentros educativos. Un currículo comprometido con lo material (con lo no humano) posibilita distintas formas de analizar, pensar e imaginar la educación escolar más allá de los límites disciplinares. Esto hace que lo pedagógico no pueda seguir desconectando la vida humana y el mundo material. Para establecer este vínculo los nuevos materialismos permiten pensar lo limitado de esta desconexión. Los nuevos materialismos amplían la importancia del afecto y el espacio se convierte en un posibilitador de encuentros pedagógicos al considerarlos no como recipientes predeterminados, sino como productos de interrelaciones siempre en construcción. En cuanto a las prácticas de investigación, como en otros ámbitos, suponen poner en cuestión la visión positivista imperante, junto con su lógica representacional, así como las propias nociones de investigación, datos y producción de conocimiento (SNAZA, 2016).

También lo tiene con el posthumanismo, corriente que plantea que la naturaleza y la cultura están imbricadas, y que hacerlo evidente es una estrategia que permite romper con éste y otros dualismos que determinan nuestros modos de relación con la naturaleza, los otros y nosotros mismos. Entre quienes comparten esta idea, Donna Haraway (2004) propone el término *naturescultures* (*naturocultura*, como la traduce Helena Torres), lo que nos lleva a considerar naturaleza y cultura como dos caras de una misma moneda, siendo imposible separar una cosa de la otra. Esta idea tiene importantes consecuencias para cuestionar la

fragmentación de los conocimientos en la educación escolar, como señalan Snaza *et al.* (2014) en un artículo en el que ponen las bases de lo que sería una educación posthumanista. En este sentido el poshumanismo se relaciona con algunos de los temas que exploran los nuevos materialismos, especialmente las interrelaciones entre los procesos tecnológicos, biológicos, ambientales y sociales y la acción humana. Desde esta mirada se cuestiona y rechaza la noción tradicional de lo material -la materia- como inerte y predecible, que ahora se entiende como activo, autogenerador e inestable. En este marco, los fenómenos emergen y se desarrollan en relación con una multiplicidad de sistemas y fuerzas interactivas que hacen insostenibles las distinciones ontológicas entre lo orgánico y lo inorgánico, lo animado y lo inanimado, lo humano y lo no-humano, lo individual y lo ambiental. En consecuencia, al igual que muchos posthumanistas, los nuevos materialistas rechazan las nociones tradicionales de subjetividad, los modelos unilineales de causalidad, el dominio humano sobre la naturaleza y otras entidades no humanas y separan la intencionalidad de la capacidad de acción (*agency*). Lo que nos lleva de nuevo a la noción de rizoma y a la posibilidad de pensar el currículo desde una lógica no dualista, teleológica y unidireccional. Todo lo cual nos abre la posibilidad de pensar el currículo como un campo de relaciones no predeterminadas.

4 LA EXPERIENCIA DE PENSAR EL CURRÍCULO COMO UNA RED DE RELACIONES

Abrir la experiencia para mostrar lo que no se puede cumplir, lo que no se puede dominar (JACKSON: MAZZEI, 2008, p. 304).

Desde que en 1993, publicamos el libro para ‘Enseñar no basta con saber la asignatura’ (HERNÁNDEZ; SANCHO, 1993) y de manera especial desde nuestra opción por plantear un currículo integrado que se articula como una red de relaciones a partir de proyectos de indagación (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1992), hemos considerado que el currículo no es el proceso de planificación de la enseñanza, sino la trama de relaciones que se organiza de manera rizomática en la vida del aula y de la Escuela. Esta posición focaliza la tensión entre una noción y experiencia del currículo como un dispositivo normativo, y la de que lo considera como un espacio de relaciones, sobre todo de las personas, que se posibilita

desde la escucha y el diálogo en torno a, como señalamos más arriba, las relaciones con uno mismo, con los otros y el mundo.

Concebir el currículo como un espacio de relaciones supone que la vida del aula se constituye a partir de experiencias que posibilitan modos de aprender. De estas experiencias no se esperan trayectos y respuestas homogéneos, sino una diversidad de recorridos que, al cruzarse en los modos de compartir (orales, visuales, performativos, aurales...) expanden los sentidos de ser de quienes se colocan en disposición de aprender desde la curiosidad, la búsqueda y la indagación.

Asumir esta mirada requiere dialogar de manera abierta con una serie de supuestos. El primero es que se puede aprender no sólo de manera representacional (textos, números, imágenes) sino desde una narrativa indirecta. Esto supone no entender el mundo como dado, ... sino considerarlo como permanentemente nuevo y en devenir. Lo que nos coloca ante lo que sabemos, pero también ante lo que descubrimos.

También implica asumir que aprender no es solo un proceso cognitivo y textual, sino también performativo, experiencial, afectivo y relacional. Por eso, cuando pensamos el currículo como un tejido de proyectos lo hacemos a partir de generar estancias de subjetividad que permitan a los niños, las niñas y los jóvenes y también a los docentes, pensarse y mostrarse de otra manera. Este proceso de pensar –que se vincula con el hacer con otros– nos lleva tanto a deliberar de otra manera sobre lo que ya conocemos, como a afrontar el desafío de acercarnos a lo que desconocemos, pero que nos interpela e interroga.

Para ello tratamos de ir más allá de la idea de que el conocimiento está ahí fuera para ser atrapado (en el currículo normativo, el libro de texto, en un examen de papel y lápiz), y que hace que los conocimientos y las actividades estén empaquetadas para ser reproducidas. Ante ello, desde la idea de un currículo relacional, desde la idea de la hipótesis que rescatábamos más arriba de Walker o la de experimento de Elliot, pensamos que el conocimiento es permanentemente nuevo, por eso está para ser pensado no reproducido. Esto nos lleva a poner en cuestión la idea de que lo mismo se tiene que conocer de la misma manera y por todos los sujetos, y a plantear que se puede conocer de formas muy diferentes. Lo que nos lleva a experimentar e *improvisar* y en este camino nos encontramos con experiencias de creación.

Con el recorrido esbozado en este artículo hemos querido destacar que hoy, desde una mirada internacional, se aprecia una tensión entre quienes sostienen que el currículo ha de dar cuenta de lo que Basil Bernstein denominaba como inserción de un discurso instruccional en un discurso regulativo “de modo tal que el discurso dominante siempre será el regulativo” (BERNSTEIN, 1990, p. 106). Ante ello consideramos que es necesario deconstruir el currículo como dispositivo regulador que se plasma en un documento y considerarlo como una experiencia: la que vive el alumnado mediatizado por la escuela, por sus docentes en el aula u otros entornos de aprendizaje (STENHOUSE, 1984) y la que viven los docentes mediatizados por el alumnado y el mundo dentro y fuera de la Escuela.

Lo que buscamos es conectar el currículo, no con los intereses de los niños y los jóvenes, sino con sus prácticas vitales, que tienen lugar dentro y fuera de la Escuela. Por eso entendemos que las relaciones pedagógicas tienen lugar en espacios no estratificados ni estructurados, sino que se abren a la posibilidad de la indagación y el compartir permanente... en una red de relaciones, a las que la noción de ‘rizocurrículo’ puede ayudar a repensar su sentido.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Jeff. Editorial. Finding Time to Make Mistakes. **The International Journal of Art & Design Education**, v. 33, n.1, 2014, p.2-5, 2014.

ALEXANDER, Robin (Ed.) **Children, Their World, Their Education. Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review**. London: Routledge, 2009.
Disponível em: http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Finalreport/CPR-booklet_low-res.pdf

AOKI, Ted T. Legitimizing lived curriculum: Towards a curricular landscape of multiplicity. **Journal of Curriculum and Supervision**, v.8, n. 3, p. 255–268, 1993. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Legitimizing-Lived-Curriculum%3A-Towards-a-Curricular-Aoki/09c08e959a4a83c9716e4bafdf233639a8a4c070>.

ATKINSON, Dennis. **Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

ATKINSON, Dennis. **Art, Disobedience and Ethics. The Adventure of Pedagogy**. New York: Palgrave. 2018.

BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata. 1990-1996.

BIESTA, Gert J. **The Beautiful Risk of Education**. Boulder CO: Paradigm Publishers, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia**. 6. ed. Valencia: Pre-Textos. 1980/2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Rizoma** (Introducción). 2 ed. Valencia: Pre-textos, 1996/2010.

ELLIOTT, John. **The Curriculum Experiment**. Meeting the Challenge of Social Change. Open University Press: Milton Keynes, 1998.

FULLAN, Michel; RINCÓN-GALLARDO, Santiago; GALLAGER, Mary Jean. **Learning is the Work**. California Golden Opportunity. 2019. Disponível em:

https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2019/06/19_Californias-Golden-Opportunity-Learning-is-the-Work.June3_.pdf.

GARCÉS, Marina. **Un mundo común**. Barcelona: Edicions Bellaterra. 2013.

GOODSON, Ivor; WALKER, Rob. **Biography, Identity and Schooling**. Episodes in Educational Research. London: Falmer Press. 1991.

HARAWAY, Donna; RANDOLPH, Lynn . **Testigo Modesto@Segundo Milenio. HombreHembra Conoce Oncoratón: feminismo y tecnociencia** . Trad. Helena Torres. Barcelona: UOC, 2004.

HARGREAVES, Andy. Leadership direction. *In: European Conference on Educational Research* (ECER). Dublin 24 agosto, 2016.

HENRY, Kristen. An Examination of the Debate Surrounding Core Curriculum State Standards in American Education Reform, **Paideia**, v.3, artículo 20, 2016.

DOI:10.15368/paideia.2016v3n1.9. Disponível em:
<https://digitalcommons.calpoly.edu/paideia/vol3/iss1/20>

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (Coord.). **Aprender a ser en la escuela primaria**. Barcelona: Octaedro, 2010.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la Universidad. *In: HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (Coord.). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital, 2011, p. 4-10. Disponível em:
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20946/7/Indaga_t_1.pdf.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (Coord.). **¡Y luego dicen que la escuela pública no funciona! Investigar con los jóvenes sobre cómo transitan y aprender dentro y fuera de los centros de secundaria.** Barcelona: Octaedro, 2017.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana M. (1993). **Para enseñar no basta con saber la asignatura.** Barcelona: Paidós. 1993.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat (1992). **La organización del currículo por proyectos de trabajo.** Barcelona: Graó, 1992.

JACKSON, Alecia Y.; MAZZEI, Lisa A. Experience and «I» in autoethnography: A deconstruction. **International Review of Qualitative Research**, v. 1, n. 3, p. 299-318, 2008.

JUUSO, Hannu, *et al.* (2014). **Research-based school and teacher education.** Publication of Finnish teacher training schools. Oulu: University of Oulu, 2014.

LÖYTÖNEN, Teija. Educational development within higher arts education: an experimental move beyond fixed pedagogies. **International Journal for Academic Development**, v. 22, n. 3, 2017, p. 231-244, 2017.

MASNY, Diana (2014). Disrupting Ethnography through Rhizoanalysis. **Qualitative Research in Education**, v. 3, n. 3, p. 345-363, 2014

NICHOLS, Sharon L.; BERLINER, David C. **Collateral damage:** How high-stakes testing corrupts America's schools. Cambridge, Mas.: Harvard Education Press. 2007.

ONSÈS, Judit. **Documentación visual en los fenómenos de aprendizaje con estudiantes de primaria. Una indagación rizomática difractiva desde las teorías ‘post’.** Orientador: Fernando Hernández. 2018. Tese (Doutorado) - Faculdade de Belles Artes, Universidade de Barcelona, Barcelona, 2018. Disponível em: <https://www.tdx.cat/handle/10803/663745#page=1>

RAJCHMAN, John. **Deleuze. Un mapa** (1a reimpressão de la 1a ed. en español). Buenos Aires: Nueva Visión. 2000-2007.

REVELLES BENAVENTE, Beatriz; SANCHO, Juana M. Reexplorando «la materia»: implicaciones para la investigación educativa y social. *In:* SANCHO, Juana M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; MONTERO MESA, Lourdes; PABLOS PONS, Juan de; RIVAS FLORES, José I.; OCAÑA FERNÁNDEZ, Almudena (Coords.) **Caminos y derivas para otra investigación educativa y social.** Barcelona: Octaedro, 2020. p. 37-50.

SABOL, Robert F. Seismic Shifts in the Education Landscape: What Do They Mean for Arts Education and Arts Education Policy? **Arts Education Policy Review**, v. 114, 2013, p. 33–45, 2013. Disponível em: <https://leap.colostate.edu/wp-content/uploads/sites/24/2016/09/Seismic-Shifts-in-the-Education-Landscape-Sabol.pdf>.

SAEZ BREZMES, María José; ELLIOT, John. (1988). La investigación acción en España: Un proceso que empieza. **Revista de Educación**, v. 287, p. 233-263, 1988.

SNAZA, Nathan. Re-attuning to the Materiality of Education. *In*: SNAZA, Nathan, SONU, Debbie; TRUMAN, Sarah E.; Y ZALIWSKA, Zofia **Pedagogical Matters. New Materialisms and Curriculum Studies**. Nueva York: Peter Lang, 2016. p. xv-xxxiii.

SNAZA, Nathan; *et al.* Toward a Posthumanist Education, **Journal of Curriculum Theorizing**, v. 30, n. 2, 20 p. 39-55, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículo**. Barcelona: Octaedro, 2011.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del currículo**. Madrid: Morata, 1984.

VILLANUEVA, Paola. **De qué hablamos cuando hablamos de proyecto artístico. Derivas desde los artistas, la institución y el arte contemporáneo**. Orientador: Fernando Hernández. Tese (Doutorado) - Faculdade de Belles Artes, Universidade de Barcelona, Barcelona, 2017.

WALLIN, Jason . **A Deleuzian Approach to Curriculum: Essays on a Pedagogical Life**. London and New York: Palgrave Macmillan, 2010.

WATERHOUSE, Monica; MASNY, Diana. Rhizocurricular Processes of Dis-identification and Becoming-citizen. Provocations from Newcomer Youth. *In*: LYLE, Ellyn-e. (Ed.), **At the Intersection of Selves and Subject**, 115–123. Springer, 2017.

Recebido em: 03/07/2020

Aprovado em: 11/07/2020