

El discurso de la pedagogía rizomática

The discourse of rhizomatic pedagogy

Gonzalo Llamedo Pandiella¹

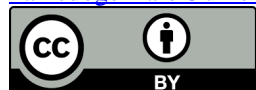
Resumen

La complejidad global propia de nuestro paradigma ha acercado a la comunidad investigadora del ámbito educativo a epistemologías y metodologías basadas en las ideas *deleuzianas* de multiplicidad y de conexión de heterogeneidades, en un intento por encontrar respuestas más eficaces. En consecuencia, en los últimos quince años ha crecido el interés por revisitar, en clave pedagógica, el modelo de *rizoma* desarrollado por los filósofos Deleuze y Guattari. ¿A qué se refieren estos enfoques? El presente estudio tiene por objeto atender a esta acumulación de referencias y ofrecer una aproximación conceptual a una pedagogía del rizoma, a partir del análisis de su construcción discursiva en diversos trabajos que se autodenominan *rizomáticos* o que han integrado, de alguna manera, nociones propias este universo conceptual. A tal efecto, se ofrece un recorrido teórico de carácter reflexivo, que resulta de la conexión de discursos científicos heterogéneos, en armonía con la lógica metodológica afín al modelo de rizoma que se describe. Dicho itinerario está compuesto por una síntesis del modelo de rizoma, una valoración de su impacto académico y una descripción de su tratamiento en el plano educativo.

Palabras clave: análisis del discurso, epistemología, pedagogía, estrategias educativas, innovación educativa

Abstract

¹ Licenciado en Filología Románica. Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Máster Universitario en Lengua Española y Lingüística. Doctor en Investigaciones Humanísticas. Profesor de Filología Románica, Universidad de Oviedo, España. Email: llamedogonzalo@uniovi.es ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9990-4349>



The global complexity of our paradigm has brought the educational research community closer to epistemologies and methodologies based on the Deleuzian ideas of multiplicity and the connection of heterogeneities, to find more effective responses. Consequently, in the last fifteen years there has been a growing interest in revisiting, in a pedagogical way, the concept of rhizome developed by the philosophers Deleuze and Guattari. What do they mean? This study aims to address this accumulation of references and to offer a conceptual approach to the pedagogy of the rhizome, based on the analysis of its discursive construction in several works that call themselves rhizomatic or that have integrated, in some way, their own notions of this conceptual universe. To this end, a theoretical itinerary of a reflexive nature is offered, resulting from the connection of heterogeneous scientific discourses, in accordance with the methodological logic of the model described. This itinerary is composed of a synthesis of the concept of rhizome, an assessment of its academic impact and a description of its educational approach.

Keywords: Discourse Analysis, Epistemology, Instruction, Educational Strategies, Educational Innovation

Introducción

El lenguaje permite al ser humano establecer una mediación con el mundo en primera persona. Las prácticas discursivas atraviesan los acontecimientos que afectan a los individuos y constituyen estrategias para la representación intersubjetiva del mundo. Este diálogo con la complejidad explica la necesidad de acudir con frecuencia al recurso de la metáfora, para lograr diseñar espacios discursivos simbólicos, que favorezcan el mutuo entendimiento entre las personas y que faciliten la interpretación colectiva de las problemáticas e intereses comunes. En el ejercicio representacional, cobra especial relevancia la metáfora, como verdadero enlace entre

la cognición y el lenguaje, pues las imágenes metafóricas permiten repensar y representar la realidad compleja, creando un universo de posibilidades que se refuerza socialmente, a medida que se extiende y se le va otorgando un determinado valor compartido.

En la actualidad, el modelo de rizoma de los filósofos Deleuze y Guattari (1997), goza de vitalidad en una amplia variedad de disciplinas y comienza a ganar terreno como un marco epistemológico sobre el que se construyen experiencias de investigación e innovación educativa. No en vano, este imaginario discursivo ha sido descrito como la imagen que mejor dibuja la nueva situación epistemológica en la que nos encontramos (Oliveras, 2007).

En concreto, se ha destacado su idoneidad para describir la naturaleza de las conexiones que ocurren entre los más separados y, sin embargo, más parecidos objetos, lugares, eventos y personas. Por ello, emergen en continuidad nuevos discursos metafóricos que enfatizan la idea de rizoma, junto con otras nociones con las que se relacionan sus características, como la idea de red o de laberinto, en detrimento de concepciones lineales de causalidad (Silveira, 2016).

En el ámbito educativo, la metáfora del rizoma y el modelo teórico sobre el que se sustenta están encontrando hoy un rendimiento cada vez más significativo, tanto el plano conceptual como en el experimental, de la mano de distintas experiencias de investigación e innovación educativa. Así las cosas, hoy se acumulan distintas etiquetas que refieren una aproximación pedagógica sustentada en la aplicación de los principios de rizoma, tales como: la pedagogía rizomática, la educación rizomática o el aprendizaje rizomático, a las que se unen distintas descripciones del espacio de la clase como un *aula rizoma* y de los programas didácticos como currículos rizomáticos. Sin embargo, a pesar de este amplio tratamiento, no abundan aún las definiciones de dichas prácticas, por lo que es necesario realizar un recorrido

crítico por los distintos trabajos que responden a estas características para tratar de discernir sus puntos clave.

Este trabajo nace con la finalidad de responder a dicha necesidad, como una ocasión para la reflexión y el análisis de la construcción discursiva de la pedagogía rizomática. A tal efecto, considerando el grado de especificidad del trabajo desarrollado por Deleuze y Guattari (1997), se dedicará un primer apartado a considerar unas nociones mínimas sobre las particularidades y los principios que definen el rizoma, así como a conocer algunos de sus principales conceptos.

Seguidamente, el segundo apartado se dedicará a valorar el impacto y el recorrido transversal que ha tenido esta teoría en su medio siglo de existencia, atendiendo en especial a la importante repercusión que está teniendo en los últimos veinte años en los ámbitos de la investigación e innovación educativa. Y, finalmente, el tercer apartado se dedicará a un ejercicio de conceptualización de las prácticas pedagógicas de base rizomática, mediante el análisis de su proliferación como un marco epistemológico y metodológico que está aumentando su incidencia tanto en el proceso educativo en general como en el aula, el currículo y el profesorado en particular.

Desarrollo

Revisitando el rizoma deleuziano. El modelo de rizoma y sus principios

Deleuze y Guattari (1977) se inspiraron en la imagen de un rizoma para describir su modelo de pensamiento. Hasta entonces, este término se empleaba en el ámbito de la Botánica para referir un tallo subterráneo propio de algunas plantas, que presenta la particularidad de extenderse en todas las direcciones sin seguir un patrón fijo, pudiendo incluso rebrotar o variar de dirección si es cortado en alguna de sus partes o si se interrumpe de alguna manera su avance. Por extensión, el modelo filosófico de rizoma se concibe como un sistema de pensamiento de

carácter contingente, no jerárquico, no binario y sin centro, alternativo al orden arborescente, el cual implica, sin embargo, una jerarquía, una estructuración y delimitación de sus partes, así como la dependencia de un centro articulador. Como explican los referidos autores, el rizoma origina nudos semi-independientes de distinto aspecto y adquiere formas variopintas: “su extensión superficial ramificada en todos los sentidos, hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos” (Deleuze y Guattari, 1977, p. 16). Con gran vitalidad, se extiende bajo la tierra, pero también se proyecta hacia arriba, ramificando en todos los sentidos.

Estos autores definieron el significado de su rizoma a partir de seis principios: conexión, según el cual cualquier punto de un rizoma es susceptible de conectarse con cualquier otro; heterogeneidad, lo que significa que el rizoma aglutina diversidades y regímenes distintos; multiplicidad, que refiere cómo el rizoma se configura mediante dimensiones o direcciones cambiantes, las cuales van variando a medida que se modifican sus conexiones; ruptura asignificante, por la cual el rizoma logra siempre recuperarse y continuar su avance cuando se interrumpe su avance por alguna de sus partes; cartografía, que define el rizoma como un acto de creación, original y cambiante.

Además, consideran que se desplaza dibujando un mapa en abierto, al conectar y desconectar continuamente dimensiones; y calcomanía, que descarta la posibilidad de que el rizoma proceda imitación, pues, como refiere el principio anterior, es siempre original. Estos seis principios de la teoría del rizoma inciden, por tanto, en tres cuestiones fundamentales, como recoge Zourabichvili (2004): “pensar no es representar, sino que es un acto original; no hay un comienzo real o una génesis, sino un devenir que nos sitúa siempre en el medio de las cosas” (p. 53); todo encuentro es posible, desde el momento en que se admite la multiplicidad y que unos caminos no tienen prioridad con respecto a otros.

El universo conceptual del modelo de rizoma

Para Deleuze y Guattari (1997), la Filosofía es “una disciplina que consiste en crear conceptos” (p. 9) y, por extensión, el filósofo “es especialista en conceptos”, “el amigo del concepto” y “está en poder del concepto” (p. 11). Estos autores sostienen que no existe un firmamento lleno de conceptos a la espera, como si fueran cuerpos celestes, sino que hay que crearlos y es el filósofo quien tiene las competencias adecuadas para hacerlo.

Por lo mismo, su modelo teórico va más allá de la idea de rizoma e inaugura un universo conceptual rico en matices, en el que se da cabida a nuevos conceptos, dirigidos a caracterizar un mundo dinámico y en constante mutación. De entre la ingente cantidad de conceptos innovadores que introducen en su modelo teórico Deleuze y Guattari (1997), se destacan y definen a continuación cuatro, por su repercusión en los discursos que rescatan esta teoría dentro del ámbito educativo, a la hora de trasladar la idea de dinamismo, innovación y avance:

- Devenir: transmite la idea de proceso, de desarrollo, de movimiento continuo. Consiste en dejar que ocurra la metamorfosis, albergar transformaciones, azar y ánimo de innovación, debatirse contra lo preestablecido y lo sedentario, produciendo nuevos senderos de descubrimiento o líneas de fuga.
- Líneas de fuga: Lorraine (2005) define este concepto como un camino de mutación, precipitado mediante la actualización de conexiones entre cuerpos heterogéneos. La fuga, por lo tanto, no es entendida como una salida precipitada para irse o cambiar de vida, sino como la pérdida del estancamiento y de la clausura, en la búsqueda de un avance (Zourabichvili, 2004). Las líneas de fuga son líneas de fecundidad, que provocan el movimiento de desterritorialización, al abrir las brechas del territorio.

- Desterritorialización: consiste en la liberación que sufre un cuerpo de todas las relaciones fijas que lo contienen y en su paralela exposición a otras nuevas organizaciones. Al desterritorializar, se abandona el territorio ocupado previamente, pero también se crea un movimiento de construcción de nuevo territorio.
- Cuerpo sin Órganos: proceso o movimiento hacia un continuo estado de construcción propia, de “convertirse en”, el cual no es nunca libre del todo, ya que no puede desvincularse por completo del sistema de estratificación que lo acoge y del que pretende escapar. Por lo tanto, este concepto no equivale literalmente a un cuerpo que no tiene órganos, pues no es concebido como enemigo de los órganos ni en oposición al organismo, sino en oposición a los principios organizacionales que estructuran y definen el conjunto de dichos órganos, experiencias o estados del ser (Message, 2005).

La difusión del modelo de rizoma. Impacto y expansión transversal del rizoma

La obra de Deleuze y Guattari no dejó indiferente a la crítica. Gallo (2007) reconoce en sus estudios cómo ambos autores, conocedores de las obras de maestros como Hume, Bergson, Spinoza, Leibniz o Nietzsche, consiguieron desarrollar juntos un estilo propio y genuino de producir Filosofía, reivindicando la concepción de esta disciplina como una actividad creadora que no se limita a la reproducción de ideas y enlazando sus aportaciones con las de una larga generación de pensadores postestructuralistas reconocidos, como Foucault, Lyotard o Derrida.

En palabras de Herner (2009), con su teoría de las multiplicidades, los autores antes citados ligados a las filosofías de la diferencia, lograron llevar más allá de sus límites la reflexión estructuralista, introduciendo lo discontinuo, la diferencia, la diseminación, y superando el discurso filosófico, al ubicarlo en una encrucijada en la que confluyen diferentes prácticas disciplinarias.

Así las cosas, el modelo de rizoma y el universo conceptual que lo configura se han ido extendiendo con el paso del tiempo, no solo en Filosofía, sino también en otros campos del saber, como la Medicina (Almirón, 2008), la Antropología (Garnica, 2019), la Música (Rodríguez, 2018), y la Arquitectura (Brizuela, 2017).

Pero, sobre todo, el rendimiento del modelo de rizoma comienza a ser hoy especialmente significativo en el ámbito de la Educación. No en vano, el propio Deleuze fue profesor durante 40 años, como señala Martínez (2011), por lo que sus obras pueden ser leídas en “clave pedagógica” (p. 641) para pensar la educación de un modo distinto, desde una óptica de carácter postestructuralista.

Al fin y al cabo, sostiene la autora, la ruptura de su teoría con la tradición dominante ha permitido generar otras dinámicas alrededor de la experiencia, así como otras posibilidades corporales que invitan a que se reconozca el cuerpo que somos y que educamos. Asimismo, como recuerda Díaz (2020), hemos de ser conscientes de la estrecha relación que existe y ha existido a lo largo del tiempo entre la Filosofía y la Educación.

La Filosofía practicada como indagación y cuestionamiento puede contribuir a restaurar el tejido social y solucionar problemas educativos, catalizando el pensamiento reflexivo y el desarrollo integral de las personas involucradas en el proceso educativo, de manera que esta disciplina contribuye a cultivar actitudes y a practicar habilidades cognitivas y socioemocionales que educan para la vida, convirtiéndose en un elemento orientador de la profesión docente y un importante catalizador de su pensamiento reflexivo. En este sentido, por su base filosófica, el modelo de rizoma incide en esta importante conexión y favorece su refuerzo.

La recepción del rizoma en el ámbito educativo

Desde hace varias décadas, las investigaciones del ámbito educativo se están apoyando por lo común en diversos *imaginarios* sociodiscursivos, que describen el cambio de paradigma social derivado de la globalización, la deslocalización y la revolución tecnológica, empleándolos en sus prólogos e introducciones como marcos conceptuales para justificar la necesidad de emprender nuevos caminos de reflexión, transformación e innovación que logren responder con eficacia a las demandas propias de este tiempo. En consecuencia, uno de los enfoques que ha ido ganando representatividad es la aproximación al modelo de rizoma y su relectura con fines pedagógicos.

La familiarización y afinidad con esta teoría trasciende en ocasiones en el lenguaje que se emplea para describir los procesos educativos. Así, por ejemplo, Gabriele (2006) propone una educación filosófica desde la infancia activando la idea deleuziana de desterritorialización, al considerar que es necesario desterritorializar binomios como el de “enseñanza-aprendizaje” y “maestro-alumno” (p. 24), entre otros, y reterritorializar, en su defecto, experiencias dialógicas que favorezcan la generación de otros conocimientos y percepciones.

Y, de la misma manera, Feldens y Santana (2012) reproducen en su trabajo dedicado a la docencia los principios de multiplicidad y ruptura asignificante del modelo deleuziano, así como otras nociones clave como el devenir y el desplazamiento nómada, con el objetivo de explicar que el profesorado necesita en la actualidad constituir un proceso continuo, de movimientos y de encuentros inusitados, colocándose en un “plano de multiplicidades” (p. 162) y de diferencias que le permitan desplazarse más allá de donde están los propios pies, lo que implicaría, entre otras cosas: dar saltos, provocar rupturas, hacer movimientos por devenires, lanzarse a buscar lo nuevo, lo diferente, lo extraño, aquello que aún no se ha transitado. Por lo tanto, tanto el primero como los segundos plantean revoluciones en la manera de concebir la educación.

En relación con esta cuestión, Moraes (2010) apuntaba a la necesidad de que el profesorado abra la “jaula epistemológica” (p. 4) para aumentar la conciencia educativa y mejorar, no solo sus prácticas docentes, sino también sus pensamientos, hábitos, valores, actitudes y estilos de vida, de manera que pueda redescubrirse y avanzar en el plano educativo. Por ello, han ido surgiendo también acercamientos al rizoma desde la investigación educativa, sobre la base de enfoques epistemológicos que tratan de superar el binarismo y abrazar perspectivas basadas en la conexión de heterogeneidades, el movimiento y el aprovechamiento de la subjetividad como recurso. De entre los enfoques emergentes, se podrían destacar:

- La investigación transcompleja (Villegas, 2018), que ha sido definida como una mirada transparadigmática que rescata y combina la noción de pensamiento complejo con la idea de transdisciplinariedad. Esta perspectiva brinda la posibilidad de unificar lo aparentemente antagónico y de tender puentes entre multiplicidades para crear nuevas cartografías del saber orientadas a comprender la realidad.
- La perspectiva poscualitativa, caracterizada por deshacer los binarismos y legitimar el sentido de investigar desde una mirada subjetiva, con carácter expansivo. Este enfoque se orienta a salir de la zona de confort y abandonar el rol tradicional de “sujetos de la investigación” para situar la labor investigadora en una posición problemática, estimuladora del pensamiento y generadora de desplazamientos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y éticos (Carrasco y Villanueva, 2019). Según este planteamiento, la realidad no estaría configurada por objetos y sujetos como entes separados, sino por fenómenos en constante relación, ya sea a través de las vivencias como de los discursos y pensamientos (Sancho y Correa, 2019). Se trata de un enfoque

que entiende la naturaleza como un devenir, lo que supone una relación y un movimiento entre las cosas, que se conecta con la naturaleza del modelo de rizoma.

- La investigación rizomática (Clarke y Parsons, 2013), entendida como una aproximación afín a las dos anteriores, desde la que el agente investigador procede con una actitud nómada, situándose en el medio de las cosas y abierto a interrelacionar aquello que no se ha conectado tradicionalmente. Esta investigación ve más allá de las jerarquías y de las oposiciones binarias, deshaciendo las oposiciones y descentralizando aquello que se encontraba en los márgenes. De este modo, la desterritorialización permite al agente responsable convertirse en un investigador-cartógrafo, que avanza en su investigación a medida que mapea el territorio contemplado en su trabajo de investigación.

Este tipo de perspectivas terminan confluyendo en ocasiones por su afinidad y la búsqueda común de una ruptura con los modelos de investigación tradicionales, como demuestra el trabajo reciente de Rodríguez (2020), donde la autora aborda la Investigación Acción Participativa desde un enfoque que denomina transmétodo rizomático transcomplejo, o la memoria de proyecto de González (2020), donde la autora construye un *mapa metodológico* rizomático para sustentar el trabajo de Investigación Acción Participativa de una comunidad de aprendizaje, que es definida como un “cuerpo rizoma en multiplicidad” (p. 64).

Más aún, en línea con el trabajo de González, el modelo de rizoma también está sirviendo como marco epistemológico y aparato metodológico para desarrollar experiencias prácticas de innovación educativa en las aulas, entre las cuales podríamos situar los proyectos universitarios desarrollados recientemente en el marco de la red de innovación docente universitaria Comunidad Canguro (Llamedo Pandiella, 2021). Este tipo de experiencias, propias del nuevo siglo, no comparten aún una misma denominación, de manera que se están acumulando etiquetas

EL DISCURSO DE LA PEDAGOGÍA RIZOMÁTICA

diferentes en función de los enfoques, tales como: educación rizomática (Cormier, 2008), pedagogía rizomática (Maioz, 2015), enseñanza rizomática (Flores y Porta, 2018), aprendizaje rizomático (Grandal y Acuña, 2018) o pedagogía deleuziana (Fernández, 2021), entre otras propuestas.

Por su variedad, se trata de un fenómeno curioso, que ha sido puesto de manifiesto por Gutiérrez y Sáez (2020): “En educación ha favorecido la emergencia de expresiones como enfoque o paradigma rizomático, pedagogía y metodología rizomática, educación rizomática y afirmaciones similares, entre las que se encuentra la existencia de páginas y plataformas que se autotitulan con este sustantivo” (p. 158). No obstante, al igual que sucede en otros ámbitos emergentes, la multiplicación de términos podría explicarse como parte del proceso de descubrimiento y asentamiento de esta perspectiva.

En definitiva, como se ha referido, el modelo de rizoma deleuziano está calando con fuerza entre los discursos más actuales del plano educativo: por un lado, en un plano teórico, entendido como un símbolo de cambio y con un carácter eminentemente expresivo; y, por otro lado, desde un punto de vista más práctico, orientado a crear modelos de investigación e innovación educativa, que ejerzan un impacto real desde el plano de la Investigación Acción Participativa. Tratándose de un ámbito en desarrollo, se espera que las propias iniciativas que se generen vayan concretando progresivamente este enfoque, de modo que por el momento se propone un acercamiento provisional a partir del análisis de la información disponible.

Hacia una conceptualización de la pedagogía del rizoma. El significado de educar desde el rizoma

En su definición de una pedagogía de la inmanencia, Rodríguez (2021) plantea la problemática de que la Pedagogía ha olvidado su sentido como práctica transformadora, debido

al cúmulo de protocolos y de jerarquías que han llevado a que la entendamos comúnmente como “un conjunto de saberes organizados y sistematizados que refieren al estudio de la educación” (p. 94). Según el autor, la sistematización, la disciplina y la burocracia han reducido la posibilidad de aprender por descubrimiento y de proponer alternativas a las pautas preestablecidas. En este sentido, la Pedagogía habría terminado echando raíces y convirtiéndose en una disciplina arbórea.

En contraste con la idea de arborescencia, Deleuze y Guattari (1977) emplearon en su introducción al modelo de rizoma el verbo horadar para referirse al acto de búsqueda, recomendando a las mentes picar en lugar de sembrar, puesto que la siembra llevaría al árbol y no al rizoma. Por extensión, trasladar la idea de horadar al ámbito educativo supondría estimular la búsqueda y extender la experimentación más allá de lo esperable: cuando se siembra, se sabe de antemano cuál será el fruto y se vislumbra la forma que tendrá el árbol, mientras que, al horadar, se procede por descubrimiento. Así las cosas, quienes han tratado de diseñar y definir acciones pedagógicas rizomáticas, han tratado de abandonar la raíz y dar cabida a procedimientos basados en el descubrimiento, la disrupción y la conexión de heterogeneidades.

Atendiendo a algunos de los trabajos que han ofrecido planteamientos pedagógicos de naturaleza rizomática, se revela como una característica común a estos enfoques la búsqueda de una transformación que trascienda los límites del aula e incida en las estructuras del propio sistema educativo. Así lo refleja Maioz (2015) en su trabajo dedicado a la pedagogía rizomática, al explicar que el modelo educativo rizomático “se opone a la estructura educativa industrial, lineal y estandarizadora que aún pervive” (p. 6). En la misma línea, Andrade y otros han descrito las acciones pedagógicas rizomáticas desde una transgresión que tiene una incidencia global,

pues afecta al proceso educativo y busca una revolución en la manera de entender el aprendizaje por parte de todos los agentes involucrados este proceso (Andrade et al., 2009):

Aplicar la metáfora del rizoma al proceso educativo pudiera garantizar una proliferación de saberes apoyados en la intuición, la ruptura y la creatividad, en el tránsito crítico por el conocimiento instituido, la construcción de nuevas conexiones de sentido, de resignificaciones de contenidos a partir de entender el saber cómo un campo abierto de infinitas e impredecibles interconexiones, de desarrollar una consciencia del cómo se conoce. Es abordar el conocimiento desde la desterritorialización de las disciplinas estancas. Aprender de manera rizomática remite a capacitar al individuo para distinguir, contextualizar, articular, relacionar, resignificar, pero también para transgredir, irrumpir, emerger, religar, trascender. (p. 413)

En estas descripciones, educar desde el rizoma significa salir de la zona de confort y aprovechar la incertidumbre como una oportunidad para la innovación y el crecimiento. Por lo tanto, esta perspectiva busca, además, superar las barreras mentales preexistentes e incorporar una apertura al encuentro de heterogeneidades y al descubrimiento de senderos inusitados.

Del mismo modo, en esta búsqueda de lo inesperado, cobra importancia la idea de creatividad, en la cual se concentra especialmente Fernández (2021), al desarrollar su trabajo dedicado a la pedagogía deleuziana. El autor opina que es importante repensar la creatividad desde una óptica en que no se confunda con las ideas de originalidad o de libertad de acción, pues la creatividad entendida desde el rizoma implica una relación con lo ya dado para poder crear nuevas conexiones: “lo realmente creativo pasaría por romper con dicho marco, con las coordenadas de lo habitual, y establecer un nuevo paradigma desde el cual actuar, pensar o sentir” (p. 73).

En este sentido, una acción pedagógica desde el rizoma implicaría tender puentes dialógicos entre las condiciones prefijadas por el paradigma tradicional y la disrupción que aportaría la apertura hacia lo desconocido: las experiencias de aprendizaje previas son bienvenidas si se actualizan y se ponen al servicio de la nueva realidad colectiva, gracias a la naturaleza del rizoma, consistente en conectar dimensiones heterogéneas. Además, el autor refleja la importancia de la idea de movimiento, ya que el desplazamiento y el nomadismo son claves en el pensamiento deleuziano. Abordar la educación desde una perspectiva rizomática implicaría, entonces, incorporar también una continua búsqueda en movimiento o desterritorialización, así como un aprendizaje basado en un ejercicio ininterrumpido de descubrimiento.

Más aún, Montero (2007), como González (2020), asocia esta idea de movimiento a la multiplicidad metodológica y añade como característica fundamental la noción de colectividad. Para el autor, la pedagogía rizomática es una pedagogía colectiva sin límites, que apuesta por una iniciativa múltiple y está basada en “un método de métodos” que se van alternando en función de las necesidades demandadas por los contextos de actuación.

Por ello, esta aproximación pedagógica a la realidad educativa fluye, crece, se dispersa y da frutos de manera transversal e inesperada, como continua reemergencia en huecos, estructuras y espacios inesperados, siempre re-conectándose, dispersándose, fluyendo y desbordando. Además, como subraya González (2015), en el seno de la colectividad, los individuos que participan de una red rizomática son o habrían de ser intercambiables y, como consecuencia de su interacción, contribuir a conformar un resultado global carente de un cuerpo central, como corresponde al modelo de rizoma, definido por Deleuze y Guattari (1977) como acentrado.

En definitiva, conforme a los discursos que presentan las investigaciones referidas, una pedagogía abordada desde el rizoma sería aquella que busca una revolución del proceso educativo mediante la estimulación de la participación colectiva y horizontal, el abandono de la zona de confort y la apertura a la incertidumbre, el desplazamiento nómada y el ejercicio creativo basado en la conexión de heterogeneidades.

La reinención de la clase como aula rizoma

La pedagogía entendida desde el rizoma, como cualquier otro enfoque pedagógico, toma cuerpo de la mano de los agentes involucrados en los procesos de aprendizaje, quienes constituyen en comunidad “un gran rizoma en expansión” (Rodríguez, 2021, p. 96). Por este motivo, diversos estudios han focalizado también sus planteamientos en la redefinición del aula desde una perspectiva deleuziana.

En el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, se define la clase de idiomas como un rizoma, entendiéndola como una zona de intensidad o punto de encuentro, que sirve para generar diálogos constructivos, lecturas, debates exposiciones e intercambios de conocimiento que permiten desarrollar las competencias plurilingüe y pluricultural mientras los actores participantes, alumnado y profesorado, abrazan la complejidad y la transdisciplinariedad en actitud cooperativa y de igualdad jerárquica.

Por otro lado, la profesora universitaria y productora cultural Acaso (2011) ha explotado, de manera especial, el concepto deleuziano de Cuerpo sin Órganos para describir sus acciones pedagógicas en el aula desde una perspectiva que entiende la educación como un ámbito “sin cuerpo y sin órganos, nómada y original” (p. 41). Según dicha autora, como el pensamiento es líquido y no tiene cuerpo ni órganos, necesariamente nos llevará a realizar una práctica educativa

rizomática, basada en el movimiento y el descubrimiento, la cual conducirá al mapa y no al mero calco.

Así, Acaso (2011), rescata los seis principios que definen el modelo de rizoma y los vincula con el conocimiento que se genera en el aula, del siguiente modo: el principio de conexión referiría que el conocimiento se origina mediante una red de progresión no lineal, donde cada parte se puede conectar con cualquier otra; según el principio de heterogeneidad, el conocimiento nunca es igual, sino que se muestra siempre diverso; el principio de multiplicidad significa que el conocimiento se genera a través de redes orgánicas horizontales donde no existen grados de superioridad o inferioridad; el de ruptura asignificante plantea que romper significa continuar de otra manera; y los principios de calcomanía y cartografía inciden en la necesidad de huir de la reproducción irreflexiva y de tender a la creación.

De la misma manera, para Gontijo (2013), pensar “una didáctica más allá de la didáctica” (p. 55) significa reconocer las posibilidades que ofrece la filosofía de incorporar la comprensión del aula como rizoma. Según esto, un aula sería una multiplicidad, compuesta por una serie de agenciamientos, flujos, velocidades, intensidades y líneas que cortan el tiempo, cuya tipología variará en función del tema con el que se trabaje y de las personas que participen en el proceso.

En este sentido, la singularidad de cada aula y su experiencia escaparía de cualquier control e iría produciendo desterritorializaciones, por mucho que haya sido previamente estratificada, territorializada, organizada, significada y atribuida en función de la estructura curricular y de la organización del trabajo pedagógico propio de cada centro educativo. Al igual que propuso Acaso para su clase de Educación artística, el autor traslada los principios del rizoma a su discurso sobre el aula de filosofía, sosteniendo que, según el principio de conexión, un *aula rizoma* se conecta a cualquier parte del centro educativo por medio del profesorado y de

su estudiantado. Gontijo (2013) defiende, en definitiva, un tratamiento del aula como una acción colectiva, sin sujeto ni objeto, tal y como corresponde al principio de multiplicidad.

Construir un currículo rizomático

La incidencia de esta epistemológica en el proceso educativo y su impacto en el aula provoca, a su vez, la necesidad de problematizar y redefinir la naturaleza del currículo, para lograr superar su concepción tradicional y dejar de entenderlo como un hilo conductor de unos contenidos prefijados e inamovibles. Así lo ha expresado Acaso (2011), al sugerir la pronta disolución de las disciplinas tradicionales con la finalidad de hacer posible una comprensión y un tratamiento del conocimiento desde su continuidad y al margen de jerarquías y programaciones.

También han defendido esta postura otros investigadores que reclaman una concepción renovada y rizomática del currículo, entendiéndolo como un espacio discursivo dinámico, que ha de favorecer la desterritorialización y la negociación del sentido entre los participantes (Munhoz et al., 2018). En este sentido, Mara (2020) ha propuesto recientemente un currículum vagabundo, recuperando la idea deleuziana del nomadismo, que conecta a su vez con el concepto de *flâneur*.

En estos términos, hay quienes han intentado llevar esta revolución curricular a la práctica, como Cormier (2014), quien se interesó por desarrollar un modelo de educación rizomática en 2014 mediante el diseño, la gestión y la promoción de un curso MOOC, online, gratuito y masivo, que denominó Rhizomatic Learning - The community is the curriculum. En este espacio pedagógico-discursivo, Cormier ofreció un itinerario de formación y debate comunitario, basado en la combinación de seis sesiones guiadas por vídeos más otras seis de gestión autónoma y negociación colectiva de los contenidos.

De este modo, el creador trató de aclarar que la figura docente se diluía progresivamente para que los participantes en el curso se convirtieran en los responsables de su propio progreso

en el proceso de aprendizaje, sustituyendo la centralidad tradicional del docente por la horizontalidad de los participantes. Para Cormier, la propia comunidad de aprendizaje constituye el currículo, por lo que su contenido habría de ser negociado en tiempo real por los propios participantes.

Sus prácticas educativas, sin embargo, no estuvieron exentas de polémica y fueron objeto de diversos análisis (Bell et al., 2016; Mackness et al., 2016; Mackness y Bell, 2015). Las investigadoras que los llevaron a cabo concluyeron que el modelo de rizoma podría funcionar bien como metáfora para describir el aprendizaje, pero presentaba serias limitaciones a la hora de emplearse como un método directo para la creación de conocimiento como proponía el autor. Más aún, según su criterio, el principio de *heterogeneidad* y la gestión colectiva propuesta por Cormier parecía causar tensiones entre los individuos participantes, de modo que el caos acababa ahogando la propia dinámica del curso y, por ende, mermando sus objetivos.

Así las cosas, aún no se ha logrado conocer cuál podría llegar a ser el alcance del rizoma en lo que respecta a los procesos de aprendizaje y el diseño del currículum, por lo que estos detalles se irán perfilando necesariamente conforme se vayan desarrollando distintas prácticas. El propio Cormier reconocía unos años después, en el prólogo al Aprendizaje rizomático de Grandal y Acuña (2018), que había evitado definir lo que entendía por aprendizaje rizomático para conservar su libertad de actuación, al entender que, en ocasiones, la propia categorización puede condicionarnos. No obstante, también se disculpaba por ello, al ser consciente de que las teorías y sus definiciones favorecen, por otro lado, el entendimiento y contribuyen a crear un universo conceptual compartido que permite al ser humano.

Cartografiar y transitar la experiencia docente

Por último, otro de los ámbitos mediante los cuales se está concediendo espacio a la lógica discursiva del rizoma en el ámbito educativo es el desarrollo de estrategias pedagógico-discursivas para introducir la reflexividad colectiva entre el profesorado y explorar la propia labor docente en compañía, en busca de ocasiones de mejora. Así lo han propuesto varios equipos de investigación e innovación educativa, mediante dos herramientas fundamentales que se presentan a continuación: la narración y la cartografía.

Por una parte, tal y como propone la red de innovación docente Comunidad Canguro (Llamedo, 2021), la creación de narrativas y carpetas docentes supone la construcción de espacios discursivos personales que confieren al profesorado la oportunidad de valorar su grado de bienestar académico y su trayectoria docente, así como proponerse nuevos retos. El acto de narrar permite aportar una perspectiva crítica a la labor realizada e intercambiar impresiones con otros agentes educativos. Esta reflexividad exige un ejercicio reflexivo de revisión, desplazamiento, interrelación y síntesis que es, en sí mismo, subjetivo y rizomático. Vivido en colectividad, la narración favorece la construcción discursiva de una realidad plural compartida desde distintos prismas (Leite y Rivas, 2021).

Por otro lado, de manera complementaria, como ejemplo de trabajo con las cartografías, el grupo de investigación Esbrina (Hernández, 2018, 2019) se interesa por los procesos de construcción de la subjetividad de los sujetos que transitan los entornos educativos, desde un paradigma que asume la complejidad. Por ello, el grupo ha apostado por el empleo de la cartografía, en los términos deleuzianos, como una estrategia metodológica visual y discursiva de carácter nómada, que permite conocer cómo son los movimientos y las trayectorias del profesorado y reflexionar sobre la manera en que estos pueden incidir en los procesos de aprendizaje dentro de sus distintos contextos educativos.

En estas experiencias, se potencia una reflexión en acción, al invitar a pensar los procesos investigativos como enredos performativos, en los cuales entran en relación las personas, sus discursos y los acontecimientos que les afectan. Durante este ejercicio, el profesorado comparte con el resto del equipo los contenidos de las cartografías y explica los movimientos llevados a cabo y los procesos decisionales que han marcado su trayectoria académica, transformando su experiencia. De este modo, las cartografías definen a los participantes y estos definen a su vez el contenido de sus cartografías (Canales et al., 2019), en una continua conexión discursiva.

Estos recursos están tomando un mayor protagonismo a medida que las instituciones educativas conceden una mayor atención e importancia a la creación de una cultura profesional de la colaboración docente y del bienestar académico y son, a su vez, recursos que pueden ser trasladados a las aulas y trabajados con el estudiantado, adecuando cada dinámica al contexto.

Conclusiones

Este trabajo ha puesto de manifiesto la extensión de una línea discursiva, en contextos académicos afines al ámbito educativo, que toma como base el modelo de rizoma con la finalidad de lograr una revolución pedagógica. A tenor de las descripciones ofrecidas en dichos estudios, la pedagogía del rizoma persigue una transformación educativa que mira hacia cuatro planos de acción complementarios.

El sistema educativo, como marco institucional que determina el contexto y condiciona, en buena medida, el enfoque de trabajo; el aula, como espacio pedagógico-discursivo en el que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje y donde toman contacto los agentes que participan en él; el currículo académico, como espacio de negociación del itinerario de aprendizaje y puente entre los objetivos del sistema y la realidad del aula; y la reflexividad docente, como ocasión

para el diálogo y el intercambio de narrativas y cartografías que permitan revisar los procesos y equilibrar el grado de bienestar académico.

Mediante la conexión de los diversos estímulos heterogéneos que manan de estos discursos, se ha podido conocer la naturaleza de las prácticas pedagógicas que se sustentan en los principios del rizoma. En términos generales, la pedagogía del rizoma apuesta por una resignificación del proceso educativo, basada en la apertura a la incertidumbre y un aprendizaje disruptivo, desde el descubrimiento de senderos inusitados y la apertura a la conexión de multiplicidades.

Los sujetos aprendientes se convierten en cartógrafos, que configuran su propio mapa de aprendizaje, al acceder al conocimiento por descubrimiento y realizar desplazamientos cognitivos, en una constante desterritorialización. Esta actividad, además, encuentra su plenitud al calor de la colectividad, mediante un ejercicio de intercambio dialógico y de negociación horizontal del currículo, con la finalidad de responder a las necesidades de cada contexto.

Esta aproximación a la conceptualización de la pedagogía rizomática no puede ser entendida como una definición cerrada, ya que el rizoma, por naturaleza, no tiene principio ni fin. Por tanto, conforme se continúen desarrollando y conociendo nuevas experiencias de innovación e investigaciones, estas harán rizoma con las anteriores y, como resultado de su contacto, estarán en disposición de dotar de nuevos significados la experiencia pedagógica.

Referencias

- Acaso, M. (2011). Una educación sin cuerpo y sin órganos. En M. Acaso (Coord.), *Didáctica de las artes y la cultura visual* (pp. 35-60). Akal.
- Almirón, L. M. (2008). Construcción rizomática del concepto de Salud Mental. *Alcmeon*, 14(4), 56-65.

- Andrade, R., De Jesús, M. I., Martínez, D. R. y Méndez, R. (2009). De metáforas y migraciones conceptuales para abordar la educación desde/con/para y en la complejidad. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (15), 395-422.
- Bell, F., Mackness, J. & Funes, M. (2016). Participant association and emergent curriculum in a MOOC: Can the community be the curriculum? *Learning Technology*, 24, 1-19. <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.29927>
- Brizuela, F. (2017). Repensando la cartografía. De la representación objetiva del territorio al acto rizomático de mapear. *Quid*, 16(7), 211-223.
- Canales, C., Padilla, P. y Gutiérrez, L. (2019). El no-saber en las cartografías sobre nuestro aprender como investigadores: una mirada post-cualitativa. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 49-66. <http://doi.org/10.6018/educatio.387011>
- Carrasco, S. y Villanueva, P. (2019). Movimientos y desplazamientos en la investigación. Lo post-cualitativo como reconceptualización en dos tesis doctorales. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 159-180. <https://doi.org/10.6018/educatio.387061>
- Clarke, B. & Parsons, J. (2013). Becoming Rhizome Researchers. Reconceptualizing. *Educational Research Methodology*, 4(1), 35-43.
- Cormier, D. (3 de junio de 2008). Rhizomatic education: Community as curriculum. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(5). <http://davecormier.com/edblog/2008/06/03/rhizomatic-education-community-as-curriculum/>
- Cormier, D. (12 de enero de 2014). Your unguided tour of Rhizo14. *Dave's Educational Blog*. <http://davecormier.com/edblog/2014/01/12/your-unguided-tour-of-rhizo14/>

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1977). Rizoma (Introducción). En *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (Trad. C. Casillas y V. Navarro). Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Díaz Herrera, P. (2020). La relevancia del diálogo filosófico con niñas y niños. Experiencias en talleres de la UACM. En M. S. Madrigal Romero, P. Díaz Herrera, E. Echevarría, J. Ezcurdia, L. Cázares Aponte, M. C. Camarillo Gómez, D. Sumiacher y A. Alonso Salas, *Filosofía para niñas y niños en México* (pp. 31-43). Editorial Torres Asociados.
- Feldens, D. G. & Santana, A. F. T. (2012). Movimentos na docência: subjetividades e encontros inusitados. *Revista e-curriculum*, 10(3), 160-172.
- Fernández González, J. (2021). Pedagogías Deleuzianas. En E. G. Rodríguez Cuberos (2021). Deleuze: Inmanencia de la pedagogía y pedagogía de la inmanencia. En Zuleta, M. y Rodríguez Cuberos, E. (Comp.), *Deleuze: una pedagogía desde la inmanencia. Apuntes para otros modos de enseñar y aprender* (pp. 83-100). Editorial del Juan.
- Flores, G. y Porta, L. (2018). La enseñanza rizomática. Un estudio interpretativo sobre la docencia en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 15(15), 1-28. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2018-151505>
- Gabriele, A. (2006). Hacia una epistemología rizomática en la práctica de la filosofía con niños y jóvenes. En M. Alvarado, A. Arpini y S. Vignale (Comp.), *Pensamiento y experiencia* (pp. 21-26). Mendoza: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela.
- Gallo, S. (2007). *Deleuze e a educação*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Garnica, R. C. (2019). Elementos para una escritura y una antropología rizomáticas. *Revista de Ciencias Antropológicas*, (76), 129-151.

González, J. (2015). Internet ¿árbol o rizoma? *Antropomedia*.

<https://www.antropomedia.com/2015/03/13/internet-árbol-o-rizoma/>

González Munguía, I. (2020). *Rizoma como práctica educativa comunitaria para el Buen Vivir con enfoque intercultural, construida con estudiantes de la Universidad Veracruzana*.

[Tesis de Maestría, Universidad Veracruzana]. <https://www.uv.mx/meis/docentes-e-investigadores/generaciones-y-proyectos/>

Gontijo, P. (2013). Didáctica para além da didática. En M. Carvalho & G. Cornelli (Coord.), *Ensinar Filosofia. Volume 2* (pp. 51-62). Central de Texto.

Grandal, M. y Acuña, B. (Coord.) (2018). *Aprendizaje rizomático*. Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.

Gutiérrez, M. y Sáez, J. (2020). ¿Qué significa educar rizomáticamente? En J. Sáez y M. Gutiérrez (Coord.), *De educación y pedagogías: una mirada deleuziana* (157-176). Editorial Nau Llibres.

Hernández-Hernández, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *Revista Digital do LAV*, 11(2), 103 – 120. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734832835>

Hernández-Hernández, F. (2019). Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. *Investigación en la Escuela*, (99), 1-15. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01>

Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, (13), 158-171.

Leite-Méndez, A. E. y Rivas-Flores, J. L. (2021). *Una mirada rizomática de las narrativas.*

Rutas de formación: prácticas y experiencias, 12, 14-26.

<https://doi.org/10.23850/24631388.n12.2021.3804>

Llamedo-Pandiella, G. (2021) *Haciendo rizoma en la Universidad de Oviedo: una propuesta transdisciplinar de Innovación Docente*. En 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. Conference Proceedings (pp. 821-825). Madrid: REDINE.

Lorraine, T. (2005). Lines of Flight. En A. Parr (Ed.), *Deleuze Dictionary* (pp. 144-146). Edinburgh University Press.

Maioz, L. (2015). *La pedagogía rizomática en la educación artística* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de la Rioja].

Mara, S. (2020). Noología del currículum: el vagabundo, el problemático, y asentado, el resuelto. En J. Sáez & M. Gutiérrez (Coord.), *De educación y pedagogías: una mirada deleuziana* (pp. 203-216). Editorial Nau Llibres.

Martínez Escudero, L. J. (2011). Gilles Deleuze: el filósofo como educador. *Educación física y deporte*, 30(2), 641-647.

Mackness, J. & Bell, F. (2015). Rhizo14: A Rhizomatic Learning MOOC in Sunlight and in Shade. *Open Praxis*, 7(1), 25-38. <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.7.1.173>

Mackness, J., Bell, F. & Funes, M. (2016). The Rhizome: a problematic metaphor for teaching and learning in a MOOC. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(1), 78-91. <https://doi.org/10.14742/ajet.2486>

Message, K. (2005). Body Without Organs. En A. Parr (Ed.), *Deleuze Dictionary* (pp. 32-34). Edinburgh University Press.

- Montero, R. (2007). *Educación artística y prácticas artístico- colaborativas*. Territorios de cruce transversales. En Junta de Castilla y León (Ed.), *Arte contemporáneo y educación: un dialogo abierto*. Junta de Castilla y León.
- Moraes, M. C. (2010). Transdisciplinariedad y educación. *Rizoma Freiriano* 6, 1-19.
- Munhoz, A.V. y Schwertner, S. F. (2018). *Habitar o currículo de otros modos*. En Atas do V Congresso Iberoamericano em Investigação Qualitativa, 1, 1188-1192.
- Oliveras, E. (2007). *La metáfora en el arte: retórica y filosofía de la imagen*. Emecé Arte.
- Rodríguez, M. E. (2020). La investigación acción participativa compleja como transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 5, 1-27.
- Rodríguez Cuberos, E. G. (2021). Deleuze: Inmanencia de la pedagogía y pedagogía de la inmanencia. En Zuleta, M. & Rodríguez Cuberos, E. (Comp.), *Deleuze: una pedagogía desde la inmanencia. Apuntes para otros modos de enseñar y aprender* (pp. 83-100). Editorial del Juan.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2018). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista Musical Chilena*, (229), 139-150.
- Sancho, J.M. y Correa, J.M. (2019). Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 115-140
<http://doi.org/10.6018/educatio.387041>
- Silveira, M. (2016). Quando o mundo se tornou um labirinto aberto. *Educação e Filosofia*, 30, 269-288.
- Villegas, C. (2018). *Pensamiento Transcomplejo, Teorizando la Transcomplejidad* (pp. 7-17). Editorial Académica Española.
- Zourabichvili, F. (2004). *O vocabulário de Deleuze*. Relume Dumará.