

Jugar el método. Aportes a la investigación educativa haciendo figuras de cuerdas. Artículo de Eliana Bussi. Praxis educativa, Vol. 30, N° 2 mayo-agosto 2026. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300207>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



| | |
|--|--|
| <h1>PRAXIS</h1> <p>educativa</p> <p>Universidad Nacional de La Pampa Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria</p> | <p>ISSN 2313-934X SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</p> |
|--|--|

DOSSIER

Jugar el método. Aportes a la investigación educativa haciendo figuras de cuerdas

Playing the method. Contributions to educational research through string figure making

Jogando com o Método: Contribuições para a Pesquisa Educacional Através de Figuras de Corda

Eliana Bussi

Institut de Recerca Educativa, Universitat de Girona, España

elianabussi1@gmail.com

ORCID 0000-0003-2420-0085

Recibido: 2026-01-18 | **Revisado:** 2026-04-11 | **Aceptado:** 2026-04-18

Resumen

En un contexto marcado por la profundización de las injusticias y desigualdades, este artículo propone repensar la investigación educativa como práctica relacional y afectiva. A partir del Juego de Cuerdas como método y analítica, y en diálogo con el realismo agencial y enfoques posthumanos, se exploran formas de producir conocimiento que rompen con categorías dicotómicas y antropocéntricas. La propuesta metodológica se apoya en gestos construidos durante un estudio de la cotidianidad escolar en contextos de exclusión, vinculados con la escritura de la tesis doctoral de la autora. Investigar implica hacer figuras de cuerdas junto con otros cuerpos, humanos y no humanos, reposicionando a quien investiga como parte constitutiva de la trama estudiada. Así, se co-produce un relato afectivo que narra las tensiones, intensidades y movimientos involucrados en sostener los hilos, mostrando una forma de hacer/ser investigación como práctica encarnada y en constante proceso de devenir-con otros.

Palabras clave: investigación educativa, relacionalidades, posthumanismo, realismo agencial, exclusión

Abstract

In a context characterized by deepening injustices and inequalities, this article puts forward the idea of rethinking educational research as a relational and affective practice. Using String Figure making as both a methodological approach and an analytical framework, and engaging with agentic realism and posthumanist perspectives, the article explores alternative modes of knowledge production that transcend dichotomous and anthropocentric categories. This methodological approach is based on gestures created during an investigation into everyday school life in contexts of exclusion, which is linked to the author's doctoral dissertation. The research involves creating string figures with other bodies — both human and non-human — thereby repositioning the researcher as a constitutive part of the narrative being studied. The result is an affective narrative that retells the tensions, intensities and movements involved in holding the strings, unveiling a way of conducting research as an embodied practice in a constant process of becoming with others.

Keywords: educational research, relationalities, posthumanism, agencial realism, exclusion

Resumo

Em um contexto marcado pelo aprofundamento de injustiças e desigualdades, este artigo propõe repensar a pesquisa educacional como uma prática relacional e afetiva. Utilizando o Jogo de Corda como método e arcabouço analítico, e em diálogo com o realismo agentivo e abordagens pós-humanistas, explora formas de produção de conhecimento que rompem com categorias dicotômicas e antropocêntricas. A proposta metodológica baseia-se em gestos desenvolvidos durante um estudo da vida escolar cotidiana em contextos de exclusão, vinculado à tese de doutorado da autora. A pesquisa envolve a criação de figuras de corda com outros corpos, humanos e não humanos, reposicionando a pesquisadora como parte constituinte da narrativa estudada. Assim, uma narrativa afetiva é coproduzida, relatando as tensões, intensidades e movimentos envolvidos no manuseio das cordas, revelando uma forma de fazer/ser pesquisa como uma prática corporificada em um constante processo de tornar-se-com-os-outros.

Palavras-chave: pesquisa educacional; relacionalidades; pós-humanismo; realismo agentivo; exclusão

Introducción

En un tiempo signado por sucesivas crisis eco-sociales, veloces transformaciones tecnológicas y la profundización de las desigualdades a lo largo y ancho del mundo, los relatos modernos que situaron lo humano como centro evidencian sus limitaciones. Siguiendo a Braidotti (2020a), habitamos un presente atravesado por dos aceleraciones paralelas: el capitalismo avanzado y el cambio climático. Entre la denominada Cuarta Revolución Industrial —donde se diluyen los límites entre lo biológico, lo físico y lo digital— y la Sexta Extinción —marcada por la desaparición masiva de especies— se tensionan las categorías sobre las que, durante siglos, se construyeron los relatos de mundo dominantes.

La complejidad de las tramas de vida contemporáneas rebasa aquellas narrativas dicotómicas y antropocéntricas que separan sociedad-naturaleza; mente-cuerpo; sujeto-objeto, entre otros pares que se plantean como binarios y oposiciones. En este marco, no sólo se refuerza la pregunta sobre en qué tipo de sujeto nos estamos convirtiendo, sino también se profundiza la interrogación sobre los modos en que estamos produciendo conocimiento (Haraway, 1988, 1994; Latour, 1993; Braidotti, 2020a). Esta tarea implica una revisión crítica de los fundamentos ontológico-epistemológicos detrás de las ideas, categorías y valores que han definido históricamente cómo concebimos el sujeto, el conocimiento y la práctica de investigación. La intención no es ajustar métodos y técnicas, ni tomar partido en divisiones que enfrentan metodologías cuantitativas vs. cualitativas, sino ir hacia la profundidad y alt(n)erar los marcos interpretantes de la actividad científica (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021).

Este artículo se anuda a esa sólida red de trabajos interesados por construir una práctica de investigación en educación dispuesta a abrir itinerarios críticos y creativos, capaces de seguir las trayectorias e intensidades que componen el entramado de *lo vivo* en tiempos de profundas aceleraciones. En este escenario se diseñan modos de hacer/ser investigación poniendo de relieve sus cualidades en tanto práctica relacional, situada, encarnada y vital (Porta y Yedaide, 2014). No se busca reemplazar unos métodos por otros, sino componer un ensamblaje metodológico, una metodología que se vuelva anfibia e incorpore elementos para el trazado de una cartografía de la cotidianidad capaz de seguir trayectorias, flujos, afectos y materialidades que el entramado de la vida urbana y escolar involucra (Grinberg, 2020; Bussi, 2023).

Jugar el método no es apelar a lo lúdico como distracción, sino hacer figuras de cuerdas como práctica relacional a través de cual se construyen relatos vitales. Así es como se conoce la existencia de este ancestral juego en diferentes culturas en las que, mientras se juegan, se transmiten conocimientos, cosmovisiones y narraciones del mundo (Jayne, 1906; Hoenigman, 2020; Haraway, 1994). El Juego de Cuerdas no funciona aquí como recurso ilustrativo ni como metáfora, sino como nodo ontológico, epistemológico y ético para pensar la investigación educativa. Ontológicamente, permite comprender lo escolar lejos de ser una entidad estable, sino un entramado dinámico de relaciones que se tensan, se sostienen y se transforman en cada movimiento. Epistemológicamente, desplaza la idea del conocimiento como representación externa para redefinirlo como efecto de configuraciones relacionales en tanto que cada gesto modifica la figura y cambia el relato. Éticamente, recuerda que hacer investigación en las escuelas involucra intervenir en esas tramas con acción y pasión, implicarse en los nudos, las alianzas entre cuerpos, co-produciendo aquello que se está estudiando.

A lo largo de este artículo exploramos¹ potencialidades de una investigación educativa relacional y encarnada, centrada en habitar las tensiones e intensidades de la vida escolar y urbana, proponiendo como eje “jugar el método”. Para ello, tensamos las cuerdas formando tres figuras. En la primera (*Más allá de lo humano*) se desplaza la centralidad del sujeto del humanismo hacia una ontología relacional y material que reconoce la agencia e interdependencia de cuerpos, entornos y materialidades no humanas. La segunda (*Jugar el método*) muestra cómo el conocimiento se construye mientras se es parte de los ensamblajes estudiados, explorando gestos metodológicos relacionales, situados y afectivos a través de la propuesta de jugar el Juego de Cuerdas.

La tercera figura (*Relatos en nombre de la escuela*), encarna el proceso de investigación mediante gestos autobiográficos y relatos de campo que colaboran en la co-composición de historias afectivas y políticas que dan voz a la escuela en el cruce con la precariedad.

Primera figura. Más allá de lo humano

Pensar más allá de lo humano no implica abandonar lo humano, sino cuestionar aquello que, heredado de la Ilustración, constituye la unidad de referencia: la medida indiscutible que determina lo que se vale como “humano”. Lo humano, la humanidad e incluso la civilización no pueden entenderse como conceptos dados por hecho, ni explicarse a través de oposiciones dualistas que definen lo humano por lo que no es (Braidotti, 2020a). La separación entre sujeto y objeto ha situado al mundo como algo externo a lo humano y, en lugar de posicionar al hombre como responsable de co-crear la trama de la vida, ha profundizado un marcado egocentrismo. En este contexto, el giro posthumano cuestiona fuertemente la centralidad del sujeto del humanismo —varón, blanco, heterosexual, occidental— y se presenta como herramienta de navegación para repensar la subjetividad y la producción de conocimiento en tiempos de capitalismo avanzado y precarización de la vida.

La narrativa dominante, construida desde la separación y la jerarquía, así como desde la idea del crecimiento y desarrollo ilimitado, se ha naturalizado con el capitalismo mediante formas violentas de acumulación, supremacía blanca y órdenes patriarcales. La cosmovisión binaria no solo es dominante, sino que aparenta ser natural. Sin embargo, las nociones universalistas y el *antrophos* no son suficientes ni para explicar ni mucho menos para orientar la acción en un presente marcado por aceleraciones y cambios profundos e irreversibles en el tejido de lo vivo. Por ello, se vuelve urgente construir “una ética activa de cocreación de las condiciones necesarias para navegar más allá de la vorágine antropocéntrica y terricida de la racionalidad cartesiana y el capitalismo global” (Escobar, et al., 2024, p. 281), capaz de ofrecer respuestas y señalar rumbos hacia otros futuros posibles.

Vivimos en un tiempo de transición entre narrativas, un tiempo de convergencia posthumana que propicia, a la vez, la oportunidad “tanto para los agentes humanos como para los no-humanos y, asimismo, para las humanidades, de reinventarse” (Braidotti, 2020a, p. 13). Un tiempo de resurgimiento necesario (Haraway, 2020). No somos entidades aisladas; nunca hemos sido individuos eventualmente posicionados en entornos inertes. En este contexto, el *realismo agencial* (Barad, 2003, 2007) aporta herramientas clave para navegar la transición. A través de la pregunta por “cómo la materia importa” (*how matter comes to matter*, en el idioma original), Barad conecta los dos sentidos del término *matter*: materia e importancia.

¹ En este trabajo conviven las narrativas en primera persona del singular (yo) y del plural (nosotros/as). Esto se debe a que, aunque el artículo tiene autoría individual, los procesos de construcción de conocimiento y las acciones que se recuperan nunca han sido recorridos individuales. Muy por el contrario, son fruto de la colaboración en fértiles compostajes, en enredos afectivos entre quienes construimos el trabajo de campo y la práctica de investigación en un sentido amplio, incluso cruzando fronteras disciplinarias y geográficas.

Desde esta perspectiva, se desplaza la cualidad de inercia para devolver la agencia a la materia y reposicionarla como actante, profundizando en lo vital, lo vigoroso y lo animado de lo no-humano (Bennett, 2010; Latour, 2005). La propuesta de Barad no se limita a afirmar que la materia es activa, sino que plantea una concepción de la agencia como capacidad de afectar y ser afectado dentro de tramas relacionales entre fuerzas que no preexisten como tales a la relación; aquí encontramos la segunda clave para pensar más allá de lo humano.

Desde esta perspectiva, “entornos y cuerpos se constituyen mutuamente de manera intra-activa” (Barad, 2003, p. 822). A diferencia de la interacción —donde componentes previamente separados se relacionan— la intra-acción refiere a procesos en los que las entidades no preexisten a la relación, sino que emergen precisamente en ella, en la “constitución mutua de agencias enredadas” (Barad, 2007, p. 33). Lo relevante, entonces, no es el punto de encuentro entre fuerzas previamente dadas, sino el entramado en el que dichas fuerzas “devienen lo que son y quienes son en una configuración del mundo semiótico-material relacional. Naturalezas, culturas, sujetos y objetos no preexisten a sus configuraciones entrelazadas del mundo” (Haraway, 2020, p. 36).

Lejos de órdenes dicotómicos que separan sujeto y objeto, individuos y ambiente, y a la luz del realismo agencial, la *relacionalidad* emerge como una narrativa ontológica diferente. Una comprensión del mundo como tejido de inter/intradependencias donde la vida “es” través de vínculos múltiples y contingentes. En clave relacional, se destacan una serie de construcciones conceptuales que rompen con la centralidad de lo humano y devuelven la agencia a las entidades no-humanas. Referentes claves de los nuevos materialismos enfatizan en la vitalidad de la materia discutiendo que la agencia sea propiedad exclusiva de los seres humanos. A partir de aquí, alejan la “fantasía de que ‘nosotros’ realmente estamos a cargo de todos aquellos ‘esos’; esos que, de acuerdo con la tradición del materialismo (no mecanicista, no teleológica) se revelan a sí mismo como agentes potencialmente poderosos” (Bennett, 2010, p. 3-4). No se trata de sujetos soberanos actuando sobre un mundo pasivo, sino de fuerzas en términos de intensidades y afectividades que atraviesan cuerpos y entornos configurando modos de devenir que exceden los límites del sujeto humano (Braidotti, 2013). Desde un retorno a la comprensión monista, la agencia no reside en entidades aisladas, sino que se distribuye en el entramado mismo de cuerpos y cosas.

En esta línea, la relacionalidad no es un atributo externo de los seres, sino la condición misma de su existencia. Los seres devienen en sus relaciones con-otros y el territorio no es un entorno inerte e independiente, sino parte de la trama viva de inter/intradependencias. Pensar en términos de relacionalidades implica, por tanto, una reconfiguración ética y política de nuestras prácticas asumiendo nuestra *respons-habilidad* (Haraway, 2020). Es decir, el despliegue de habilidades para dar respuesta dentro del entramado de relaciones que se están componiendo con-otros. En esta dirección, la pregunta por la subjetividad y por las formas de producir conocimiento con las que comenzábamos este artículo convergen en la propuesta de sustituir las “humanidades” por las “humusidades” (Haraway, 2020). El contraste entre *homo* y *humus* desplaza la idea de un sujeto humano autónomo y autosuficiente y la reemplaza por una ontología relacional y neomaterialista de la vida planetaria. Tal como en el compost o humus los restos orgánicos y múltiples agentes colaboran sin jerarquía en un proceso continuo entre la descomposición y la regeneración, *lo humano* se relocaliza en un ensamblaje en un constante proceso de composición con otros seres. En diálogo con Butler (2017),

no se trata de descubrir qué es o qué debería ser realmente el ser humano, ya que ha quedado claro que los humanos son animales también y que su existencia corporal depende de sistemas de apoyo que son tanto humanos como no humanos. Por lo que, hasta cierto punto, sigo a mi colega Donna Haraway cuando pide que pensemos en las relacionalidades complejas que constituyen la vida corporal, y cuando sugiere que no

necesitamos más formas ideales de lo humano, sino maneras más complejas de entender ese conjunto de relaciones sin las cuales ni siquiera existiríamos (Butler, 2017, p. 15)

Desplazar lo humano del centro para resituarlo en ensamblajes, en enredos relacionales de apoyo en un sistema de interdependencias sin las que no se sostiene la vida, requiere de modos de construir conocimiento que correspondan a la complejidad del tejido vivo. Nuestra existencia es relacional y precaria como condición ontológica. Aquí importa comprender lo precario en sus múltiples dimensiones (Butler, 2010). En primer lugar, la precariedad remite a una función de nuestra vulnerabilidad social, a una condición inherente a la vida en la medida en que estamos siempre expuestos a daños o incluso a la muerte. Ello conecta con el segundo significado que es el de precariedad, dando cuenta cómo esa exposición a la vida es producida políticamente y “distribuida diferencialmente y, por lo tanto, es una dimensión importante de la asignación desigual de las condiciones que se requieren para una vida digna de vivir” (Butler, 2017, p. 24).

El enredo es una figura vital, relacional y política. A la condición de dependencia

mutua entre cuerpos, como ocurre con la vida en el compost, se le agrega la necesidad de pensar esa sostenibilidad de la vida bajo marcos políticos de protección, desprotección, desposesión y precarización desigual para ciertas poblaciones. Como sostiene Braidotti (2020b), si bien estamos juntos en esto, no somos uno ni lo mismo. Existen diferentes estatus que designan un valor diferencial a la vida de acuerdo con marcos racistas, sexistas, fascistas. La interdependencia no anula la diferencia, sino que la intensifica, evidenciando la existencia de jerarquías, exclusiones y violencias. Siguiendo a Butler (2017):

Decir que cualquiera de nosotros es un ser vulnerable es establecer nuestra dependencia fundamental no sólo de otros, también de un mundo que nos sostiene y que es sostenible. Esto tiene implicaciones para entender quiénes somos como seres apasionados emocional y sexualmente, ligados a otros desde el comienzo, pero también como seres que buscan persistir y cuya persistencia puede ser perjudicada o mantenida según nos apoyen o no las estructuras sociales, económicas y políticas. (p. 23)

Pensar en términos de enredo o figuras de cuerdas implica atender simultáneamente a la precariedad como condición compartida inherente a lo vivo y a la distribución desigual de la vulnerabilidad reconociendo que no todas las vidas son igualmente sostenidas para ser dignas de ser vividas. Seguidamente, mientras reconocemos que estamos juntos en esto, debemos preguntarnos por “cómo estamos implicados cada uno de nosotros en el problema de producir un mundo en el que se pueda vivir dignamente” (Butler, 2017, p. 24). Es decir, poner en cuestión qué y quiénes permiten una vida digna de vivir y qué es aquello que la aleja de ello.

En esta dirección, las múltiples dimensiones de lo precario permiten redefinir el estudio de la vida (escolar, urbana, planetaria) componiendo modos de hacer/ser investigación educativa siendo parte de un compost, siendo y haciendo parte de las fértiles humosidades asumiendo responsabilidades. Es desde el interior de este compost que en el siguiente apartado abordamos la pregunta por la producción de conocimiento y más específicamente por la contribución a la investigación educativa jugando el método. Si el compost remite a la condición ontológica de inter/intra-dependencia de lo vivo, el Juego de Cuerdas es la imagen dinámica de su práctica.

Segunda figura: jugar el método

Primer gesto: producir un desplazamiento

A lo largo de las últimas décadas la investigación educativa se ha ido desplazando de las lógicas heredadas de la ciencia moderna a través de la incorporación de perspectivas críticas, decoloniales y feministas que discuten con las pretensiones de neutralidad, objetividad y universalidad del conocimiento (Ramallo, 2013). En este proceso, los aportes de enfoques como los nuevos materialismos y el giro posthumano han influenciado la práctica investigativa superando la tradicional separación entre sujeto y objeto y la idea de representación (Ringrose, Warfield & Zarabadi, 2019; Castro Varela y Onsès Segarra, 2019; Grinberg, 2013a). Siguiendo esta línea, la responsabilidad de investigar involucra a un sujeto que no puede ser un observador externo, sino parte constitutiva de ensamblajes dinámicos junto con otros cuerpos, discursos y materialidades en permanente devenir (St. Pierre, Jackson & Mazzei, 2016; Blom, Lasczik & Cutter-Mackenzie-Knowles, 2025).

Estos desplazamientos marcan el rumbo hacia modos de entender la construcción del conocimiento a través de los vínculos, de los relatos autobiográficos y de los encuentros que configuran la experiencia educativa (Porta y Yedaide, 2014; Yedaide, Porta y Ramallo, 2021). Conocer y ser se encuentran profundamente entrelazados en la investigación como práctica ontológica (St. Pierre, 2011). En diálogo con las tradiciones de investigación participativa y de investigación-acción, una serie de trabajos en el campo de la educación documentan pesquisas en colaboración entre escuela, comunidad y universidad (por ejemplo, Curutchet, Grinberg y Gutiérrez, 2012; Schwamberger, et al., 2015; Esteban-Guitart, et al., 2025). Otras experiencias de diseño e intervención integran participación como actores políticos, producción de conocimiento y justicia social (Gutiérrez, Engeström & Sannino, 2016).

Estos enfoques se presentan como itinerarios abiertos, como hojas de ruta de recorridos siempre inacabados, que permiten visitar categorías, dispositivos y formas de intervención en la investigación educativa. Más que ofrecer un repertorio cerrado de técnicas, se busca componer un reservorio metodológico a través de la superposición de instrumentos multisensoriales capaces de abordar el estudio de la cotidianidad escolar en términos de afectos siguiendo las tensiones, flujos, intensidades (Grinberg, 2020). Gestos metodológicos y analíticos que habilitan prácticas de investigación situadas y relacionales, capaces de atender a los ensamblajes humanos y más-que-humanos que configuran la vida escolar y a las implicancias ético-políticas que suponen los procesos de producción de conocimiento. A continuación, se profundiza en el ancestral Juego de Cuerdas como nodo ontológico, epistemológico y ético para pensar la investigación educativa.

Segundo gesto: haciendo figuras de cuerdas

El Juego de Cuerdas, uno de los más antiguos de la humanidad, es nombrado de diversas formas según se sitúe en diferentes regiones y de acuerdo con las múltiples lenguas que en cada caso se hablan. Incluso antes de ser jugado, encarna las cualidades relacionales y situadas que proponemos en este trabajo como ejes para (re)pensar la investigación educativa. A través de esta figura enredada, se producen movimientos y al mismo tiempo relatos que son narrados durante el juego. De acuerdo con los trabajos de Donna Haraway sobre jugar con las figuras de cuerdas:

a finales del siglo XIX y principios del XX, etnólogos europeos y euro-estadounidenses reunieron juegos de figuras de cuerdas de todo el mundo. Estos viajeros creadores de disciplinas se sorprendieron al mostrar a sus anfitriones los

juegos de figuras de cuerdas que habían aprendido en su niñez, ya que no solo los conocían, sino que en ocasiones los jugaban con más variedad (...) en tensión comparativa, las figuras eran a la vez iguales y para nada iguales. (Haraway, 2020, p. 37)

En castellano también se lo conoce como cuna de gato, en inglés *cat's cradle* y en francés *jeux de ficelle*. En la lengua navajo se lo nombra *na'atl'o'*, término con el que el pueblo Diné, uno de los territorios indígenas de mayor extensión en América del Norte, refiere a la práctica de hacer figuras de cuerdas como un ritual intergeneracional a través del que se narran historias entramadas entre seres humanos y no humanos. Juego de Cuerdas, cuna de gato, diversas variaciones, diversas lenguas, pero todas ellas plantean como punto de partida el gesto de una práctica situada, parcial, que no es universal ni fija. Figuras que se tejen *a la vez iguales y para nada iguales* remiten a la ruptura de los relatos universales, pero al mismo tiempo a la persistencia de una ontología relacional que no deja de ser situada. Los gestos y relatos que acompañan cada figura entre manos y cuerdas, así como los procesos de construcción de conocimiento, ocurren en un territorio, en un lugar. Es decir, si bien todo está conectado con todo, “nadie vive en todas partes, todo el mundo vive en algún lugar. Nada está conectado a todo, todo está conectado a algo” (Haraway, 2020, p. 61). Pensar en clave relacional no implica limitarse a la idea de que “todo tiene que ver con todo”, sino que, por el contrario, permite adentrarse en la pregunta sobre de qué manera se conectan los hilos del entramado en un enredo específico que se produce en *algún lugar*. La artista Baila Goldenthal (Ver imagen 1) toma el Juego de Cuerdas y desarrolla una serie de obras que nos permiten reforzar la propuesta de jugar el método como posibilidad de seguir la trayectoria de los hilos, unos delgados y otros más gruesos. Mientras las manos los sostienen, tensan y anudan emergen las fugaces figuras que, con un nuevo gesto, devienen en otra.

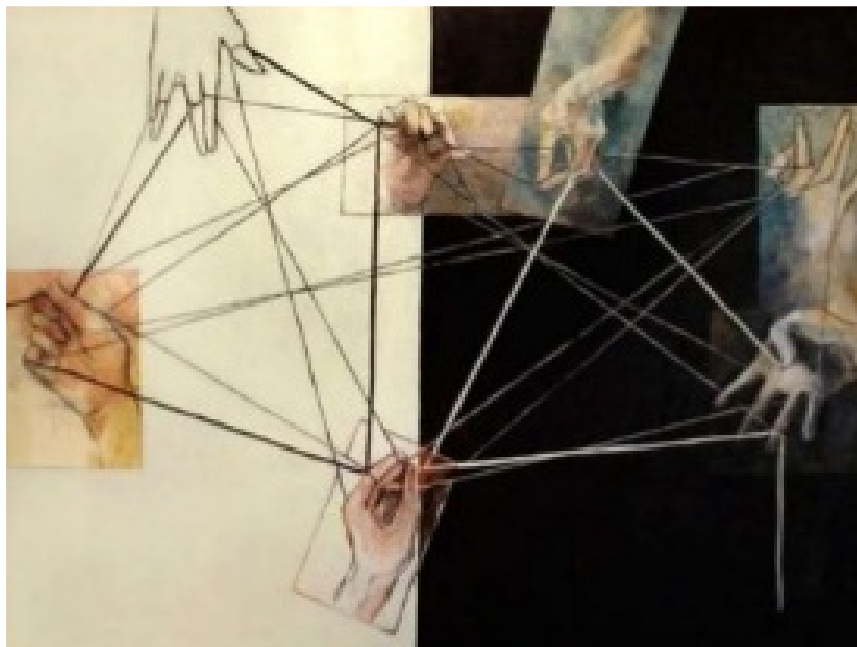


Imagen 1: Cat's Cradle/String Theory, 2008. Óleo sobre lienzo de la artista Baila Goldenthal.

Hacer figuras de cuerdas no es sólo un pasatiempo, sino una práctica afectiva y estrictamente relacional a través de la cual se transmiten historias entre generaciones, conocimientos y modos de comprender el mundo o cosmovisiones. Cada figura que los hilos tejen surge del cruce entre movimiento y tensión. En este proceso, ni manos ni cuerdas ocupan exactamente el mismo lugar que el instante anterior. Otra mano, quizás la misma en otra posición, sostiene el hilo, lo tensa, lo transforma mediante otros nudos y devuelve otra figura. Y pasa el relevo.

Jugar a figuras de cuerdas va sobre dar y recibir patrones; dejar caer hilos, fracasar y a veces encontrar algo que funcione, algo consecuente y quizás hasta bello, algo que antes no estaba allí; va sobre transmitir conexiones que importan, sobre contar historias con manos sobre manos. (Haraway, 2020, p. 32)

Esta invitación a *jugar el método* para repensar la investigación educativa va sobre *dar y recibir patrones*, dibujarlos. Jugar el método implica, como primera regla, dejar atrás toda idea de que investigar en/con las escuelas consiste en aplicar una serie de pasos previamente delineados. Por el contrario, se trata de ir haciendo movimientos *y a veces encontrar algo que funcione*. Lo riguroso es saber con claridad el para qué se está jugando el juego. Luego se trata de *dejar caer* las cuerdas en el encuentro con otras manos, como en la obra de Goldenthal, a través de las cuales se van formando las figuras. Sostener tensiones, entramar conexiones que importan y componer con otros cuerpos implica asumir que las figuras nunca preexisten al encuentro, sino que emergen de él de manera intra-activa como configuraciones siempre parciales y transitorias. Tal como en el juego, se trata de resituar la investigación educativa como gesto de pensar-con y de hacer-con, donde las conexiones entre fuerzas no son abstractas sino situadas, encarnadas y afectivas; donde cada movimiento interpela a quienes sostienen el hilo dando forma a una práctica relacional y de interdependencia del devenir-con.

En este sentido, el juego dialoga con la imagen rizomática desarrollada por Deleuze y Guattari (2004) la cual se aleja del calco para pensar a la luz de las cualidades del mapa, siempre “producido, construido, desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga” (p.24). El mapa no es representación, sino práctica cartográfica. No se trata de dibujar superficies que ya estaban allí, sino de seguir la trayectoria de las líneas, del movimiento, sus múltiples grosores, atendiendo a los recorridos que hacen los trazos mientras se están trazando. Siguiendo a Ingold (2015):

si pudiéramos comenzar a imaginar la vida (...) como una multitud de tejidos de incontables hilos confeccionados por seres de todo tipo, tanto humanos como no humanos, buscando su camino a través de una maraña de relaciones en la que están enredados, se alteraría irreversiblemente toda nuestra idea de evolución” (p. 18)

Entender los hilos como líneas vivas, capaces de ser cartografiadas en su multiplicidad e intensidad siendo parte constitutiva de esa *maraña de relaciones*. Se trata de la posibilidad de trazar una cartografía de la interferencia, no de la réplica, ni la reproducción (Haraway, 2020), desplazado la idea de entidades estables que preexisten a la relación. No son las manos ni las cuerdas las que preceden al juego las que importan, sino la multitud de tejidos de incontables hilos que “se hacen” en el gesto enmarañado. Sostener tensiones, entramar conexiones *que importan* y componer con otros cuerpos figuras fugaces que cambian en el siguiente gesto, como también cambian quienes lo juegan. Entre movimiento y tensión se performan otras figuras que antes no estaban allí. Figuras que emergen del encuentro de *manos sobre manos* y cuerdas que componen un tejido que, como el mapa, nunca está

acabado. Sin embargo, esta cualidad dinámica y mutable no implica abandonar el rigor de la práctica investigativa, sino que la redefine. El rigor ya no reside en la fidelidad a una secuencia procedimental, ni a la atención puesta en las manos y en las cuerdas, sino en las tensiones y conexiones afectivas que forman las figuras. Es la fugacidad de esas figuras que permiten captar la vida en proceso de devenir constante. Jugar el método es entonces seguir las líneas, sostener los hilos, en su despliegue como práctica de rastreo de trazos que se hacen al andar. Moverse con el entramado. Detenerse, anclar y zarpar en un mismo gesto mientras se va “pasando algo en torciones y madejas que requieren pasión y acción” (Haraway, 2020, p. 32).

Investigar implica seguir la trayectoria de las cuerdas mientras se tensionan, se mueven y se anudan sin abandonar la responsabilidad sobre las afecciones del entramado que se está tejiendo. Requiere atender a las afecciones que se producen en el proceso, registrando cómo ciertas conexiones se intensifican mientras que otras se debilitan e incluso algunas quedan fuera del juego. Los enredos no son ajenos a las materialidades y efectos de marcos políticos que producen la cartografía del presente escolar (Grinberg, 2013b, 2020; Bussi, Schwamberger y Grinberg, 2025), sino que, por contrario, allí radican sus tensiones. De modo que importan/*matter* cómo diversas fuerzas afectan y tejen una cotidianidad de acuerdo con determinados estatus de dignidad en un escenario de relaciones de poder desigual. De modo que seguir la trayectoria de los hilos implica el registro y el relato de las fuerzas que habilitan, modulan o restringen aquello que puede llegar a ser, es decir, de las condiciones de posibilidad para la continuidad de la vida.

Comprender la vida escolar exige, por tanto, un gesto cartográfico, que permite alejarse de la búsqueda de linealidades, trazos fijos y construcciones acabadas para trazar el mapa en cada figura. En esta dirección, es a través del diálogo entre la cartografía de la cotidianidad y el Juego de Cuerdas que, como se desarrolla en la siguiente figura, se construyó la investigación que dio cierre a mi formación doctoral para la cual se realizó un trabajo de campo en un barrio empobrecido – también llamado villa miseria- del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Se trata de un ejemplo de práctica investigativa relacional y afectiva que concibe la vida escolar como una trama en permanente mutación, en la que cada decisión metodológica no solo altera la figura, sino que reconfigura las relaciones en juego, redistribuyendo las tensiones que sostienen, y a la vez transforman, el entramado.

Tercera figura: relatos en nombre de la escuela

Primer gesto: cuerpos en alianza

La foto de mi hijo y yo jugando al Juego de Cuerdas (ver imagen 2) funciona como carátula del capítulo metodológico de mi tesis doctoral (Bussi, 2023). Más que un recurso ilustrativo, la imagen documenta el proceso de investigación en múltiples direcciones. Primero, con relación al recorrido que implicó devenir investigadora desde mi incorporación al equipo de investigaciones de la universidad en la que me había formado y a través de un trabajo etnográfico de cerca de siete años que realicé en una escuela ubicada en una villa del AMBA. Segundo, enmarca el modo de entender la cotidianidad como expresión de las intra-acciones del entramado urbano-escolar. Tercero, y conectando los dos puntos anteriores, mi hijo y yo formando figuras de cuerdas remite a las posibilidades de hacer investigación educativa jugando el método, anudando cuerdas, pasando el relevo de los hilos y registrando las tensiones a través del propio cuerpo.

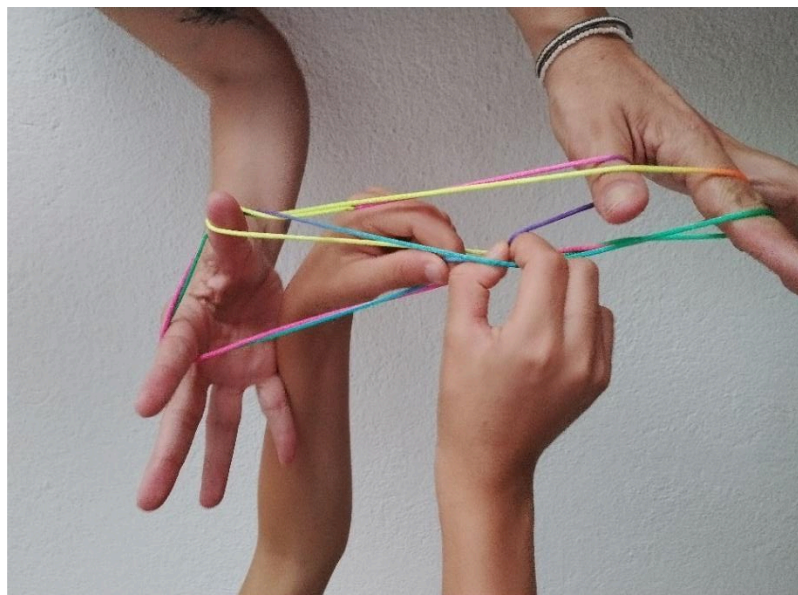


Imagen 2: Mi hijo Facundo y yo jugando al Juego de Cuerdas durante el proceso de escritura de mi tesis doctoral, 2022

Jugar el método implica “seguir el camino de los hilos para poder rastrearlos y encontrar sus marañas y patrones cruciales” (Haraway, 2020, p. 21-22). Investigar haciendo figuras de cuerdas es trazar un estudio de la cotidianidad a través del cuerpo de quien investiga siendo parte de las marañas. De este modo, no sólo es difícil evitar sentir algunas de las tensiones con las que se encuentran los/as profesores/as a diario, sino que es una decisión metodológica no hacerlo. Esa decisión implica construir una presencia en territorio siendo un cuerpo en alianza con otros, humanos y no humanos, que tejen figuras y cuentan relatos de mundo. A continuación, se recupera un episodio de mi diario de campo y dos relatos de entrevistas que permiten explicar el juego en su dinámica cotidiana.

Llegamos a la escuela con Naty para la actividad en el laboratorio planificada con la profesora de 5to año. Al entrar, el suelo estaba cubierto de agua sucia y oscura. Ilda, la auxiliar, nos explicó que eran aguas residuales que salían por una rejilla. Entre trapos, lavandina y un secador, conseguimos limpiar el laboratorio. Llegamos media hora antes de la clase y pudimos organizar a los/as estudiantes por grupos para que hicieran la actividad, vigilando que no volviera a salir agua de debajo de las baldosas. (Registro de campo propio, 2018)

“El otro día se inundó todo ahí... en las aulas, entró muchísima agua, ese día de la lluvia, ¿viste? Porque por acá pasan los desagües de todo el barrio” (Silvina, secretaria de la escuela, 2013)

“Hubo problemas en la escuela con el tema de la inundación; se llenó de aguas servidas el patio y el comedor hace unas semanas” (Polo, vecino, 2014)

Este cruce de relatos a múltiples voces muestra cómo afecta frecuentemente la cotidianidad escolar una situación que no es una eventualidad, sino un efecto de la condición políticamente inducida que profundiza la precariedad en contextos de pobreza urbana. Estas conversaciones ocurrían en diferentes etapas del trabajo de campo (2013 y 2014) y en años anteriores a la fecha del registro en mi diario de campo (2018), lo que documenta la persistencia de esta problemática a lo largo de la historia. A través de ese nudo entre voces,

cuerpos y cosas que permite el gesto cartográfico, se traza un estudio de la cotidianidad escolar en términos de afectos. Es habitando las cuerdas y siendo manos en el enredo que es posible describir las tensiones e intensidades de cada figura siendo parte del enredo.

Volviendo al episodio, la figura había sido previamente tejida. Habíamos planificado la actividad durante varias conversaciones previas con la profesora de Biología. Habíamos adecuado los contenidos de la experimentación en el laboratorio de la escuela según de acuerdo con la planificación curricular propia de la asignatura y del proyecto que estábamos co-diseñando en ese momento. Naty había preparado con antelación en los laboratorios de la universidad, los insumos necesarios. Sin embargo, al llegar a la escuela e ingresar al laboratorio, esa figura se tensionaba para pasar el relevo a otra. Otros gestos y movimientos. Figuras fugaces. Detenerse, reorientar la acción en el intento por sostener el plan y de que los/as estudiantes pudieran realizar el experimento previsto.

Una nueva figura surgía entonces del entramado de la intra-acción con otras fuerzas no humanas, como el agua desbordando y, con ella, la posibilidad de captar otras tensiones que nuestras manos registraban. Lo imprevisto, lo incontrolable, el temor de tener que suspender la actividad porque, a la semana siguiente, quién sabe si los/as estudiantes asistirán a clases ya que por diversos motivos con frecuencia no concurre el grupo completo. La pregunta por dónde guardar las placas para el cultivo de bacterias para asegurar su conservación y la preocupación de la profesora por que los/as estudiantes no perdieran la oportunidad de aprender eran algunas de las tensiones que brotaban como el agua oscura que emergía del suelo del laboratorio.

Finalmente, aunque siempre como figuras fugaces, manos y cuerdas hicieron posible entre movimientos y gestos, sostener la planificación y realizar la actividad. Otras manos, otros hilos se tejieron “sobre la marcha” en ese tiempo y en ese espacio específicos componiendo una nueva figura que no anulaba la anterior, sino que la complejizaba dando cuenta de cómo ésta, como otras tantas situaciones de precariedad, no era una excepción, sino parte de la trama cotidiana en contextos de pobreza urbana. En este sentido, seguir la trayectoria de las líneas desde un gesto cartográfico permite construir un relato sobre caminar por la cuerda floja y sobre tejer, con las mismas cuerdas, redes de apoyo en un entramado de acciones políticas diferenciales de precarización de la vida.

Este enredo no se limita al laboratorio, sino que se expande por el territorio donde la vida escolar intra-actúa en otras tramas urbanas cotidianas. Recuerdo la primera vez que fui al barrio donde hicimos el trabajo de campo que nos encontramos en una esquina de la zona comercial más cercana con dos compañeros del equipo: Pato, estudiante de Sociología y Martín, de Antropología Social. Ellos llevaban más tiempo visitando el barrio, ya jugaban el Juego de Cuerdas. Aquel día pasaban el relevo de algunos hilos en un gesto que me permitía unirme al enredo. El objetivo principal de aquella visita era hacer un seguimiento de acciones desarrolladas por una organización comunitaria. Mientras caminábamos unas seis cuadras desde el punto de encuentro hasta nuestro principal destino, mis compañeros iban saludando a varias personas conocidas, otras manos con las que en algún momento y a través de situaciones diversas habían compartido el juego.

Esos gestos fugaces —los saludos, las breves detenciones— no carecían de intensidad, sino que, por el contrario, permitían su registro. Algunas veces, una breve conversación producía que las cuerdas se tensaran y en el mismo movimiento se anudaran en un gesto de alianza, de solidaridad. Una vecina nos contaba que llevaba demasiado tiempo esperando por una revisión médica y nos preguntaba si conocíamos a alguien que pudiera ayudarla. El Juego de Cuerdas va de movimientos, pero también de los relatos que los acompañan. Relatos de conexiones que importan, de manos que colaboran entre sí para componer redes de apoyo mutuo y procurar sostener la continuidad del propio juego, y también la vida. Porque, en contextos de pobreza urbana extrema cuando la cotidianidad está fuertemente tensionada por

los efectos de las desigualdades e injusticias, son esos nudos —precarios pero vitales— los que sostienen la vida.

Continuando con el relato de aquel día, finalmente llegamos a la sede de la organización donde cinco mujeres estaban preparando el almuerzo ya que una de las acciones principales de esta entidad era la de oficiar como comedor comunitario. Las figuras en el Juego de Cuerdas “requieren detenerse para recibir y pasar el relevo” (Haraway, 2020, p. 32). Las mujeres jugaban su juego componiendo otras configuraciones con otros cuerpos y en conexión con múltiples elementos. En la puerta, una larga fila de personas esperaba con diversos recipientes a que la comida estuviera lista para llevarla a sus hogares. Una vez repartido el almuerzo, las mujeres detenían el juego, pasaban el relevo y se sentaban a la mesa con nosotros/as. Entre risas, mates y nuevos gestos, comenzaba a configurarse otra figura.

Investigar la vida escolar, especialmente en territorios signados por la fragilidad, aunque también en contextos más diversos, implica arremangarse y hacer(se) en y a la tarea cotidiana que se estudia (Grinberg, 2022). Sin embargo, estos gestos no se restringen a contextos de pobreza, sino que configuran una práctica afectiva y relacional de investigación capaz de atender a otros territorios, especialmente en tiempos donde, de manera global, el acceso y la calidad educativa y la dignidad de la vida en un sentido amplio no están siendo garantizados, sino incluso vulnerados. En este marco, la presencia de quien investiga no puede sostenerse desde la exterioridad, sino que se implica con responsabilidades como cuerpo en alianza en las prácticas de resistencia frente a la vulnerabilidad compartida y a la desprotección inducida. Siguiendo a Butler (2017) los cuerpos, al reunirse, no solo ocupan el espacio, sino que lo producen políticamente. Es en ese mismo movimiento que tensan, aflojan y reanudan los hilos dando lugar a nuevas configuraciones del entramado.

Segundo gesto: componer luchas

Los enredos relacionales que se tejen en y desde las escuelas, especialmente en contextos de exclusión, diseñan redes de apoyo orientadas a conseguir, para los/as estudiantes y sus familias, vidas dignas de ser vividas. Para ello, los/as profesores/as gestan a diario prácticas de cuidado y de acompañamiento que desbordan las tradicionales definiciones sobre el rol docente (Bussi y Grinberg, 2016). Se trata de enredos afectivos que van más allá del vínculo entre profesorado y alumnado, extendiéndose hacia otras tramas que involucran familias, organizaciones comunitarias, miembros de la universidad y otros actantes del territorio. Estos vínculos importan/*matter* no desde una lectura romántica ni desde un optimismo ingenuo, sino como gestos políticos que componen microluchas cotidianas que los/as docentes realizan a diario anudando cuerdas y sumando manos para sostener no solo la escolaridad, sino componiendo redes de apoyo frente a situaciones vitales que afectan a los/as estudiantes.

Esos nudos —precarios, pero vitales— son los que sostienen la vida en la escuela, donde cada decisión, cada gesto de apoyo, modifica la trama y produce otra figura. El vínculo docente–estudiante se vuelve, entonces, simultáneamente pedagógico, político y afectivo componiendo redes de sostén situaciones de escolaridad, del aprendizaje e incluso, de la vida frente a un marco político que opera entre la desprotección y la exposición constante a múltiples riesgos (Bussi, Schwamberger y Grinberg, 2023). La escuela se vuelve así lugar donde *hay* lugar, en palabras de los/as estudiantes: “si tienes hermanos chiquitos tú vas y les enseñas que en la escuela hay lugar, ellos van, aprenden y van a ser alguien mejor” (Alex, estudiante, 2018); “la escuela que está dentro del barrio es nuestra escuela, nos recibe y cuida” (Jorge, estudiante, 2018); si vos no terminás el colegio ¿Qué hacés? ¿De qué vivís? No podés hacer mucho. No sos nadie (Paula, estudiante, 2018).

La escuela es ese lugar *que recibe y cuida*, es *nuestra escuela*, la que enseña y que te prepara para *ser alguien mejor*. La escuela se vuelve ese *lugar* de protección y de potencia de vida que, actuando en un tiempo presente desigual, procura construir un futuro más justo para todas las jóvenes generaciones. En este sentido, “hablar de educación es preguntarse por el futuro. No solo de la educación, sino de la sociedad que esperamos contribuya a formar” (Grinberg, 2022, p. 17). La escuela deviene así *escuela sostenible*, discutiendo los reclamos por educar para el desarrollo sostenible y demostrando la necesidad de fortalecer con políticas que contribuyan en las luchas por que las vidas en general, pero especialmente de las generaciones jóvenes, sea vidas vivibles (Bussi, 2023).

Incorporo en este gesto de desplazamiento de fronteras para el Juego de Cuerdas que es posible gracias a una experiencia postdoctoral en Cataluña², en la cual participo y documento acciones de lucha que se desarrollan actualmente en defensa de la educación pública (Ver imagen 3). Este movimiento, lejos de pretender construir universalidades ni comparaciones, se enfoca en las potencialidades de jugar el método para la investigación educativa en contextos diversos. Es decir que, si bien se genera un diálogo entre lo global y lo local que permite poner a la luz marcos generales de precarización de las vidas, cada territorio genera sus propias figuras a partir de sus singularidades, sin reducir la complejidad particular de cada territorio.



Imagen 3: Carteles preparados para una masiva manifestación en defensa de la educación pública en Cataluña, España (2026). Fotografía propia.

² Se trata de una estancia postdoctoral que me ha permitido colaborar en un Programa de Investigación sobre educación, sostenibilidad y cambio social, liderado por el Dr. Alfredo Jornet en la Universidad de Girona, a quien agradezco la oportunidad de jugar a hacer figuras de cuerdas con otras manos y en diversos territorios.

Los reclamos por las que el personal educativo se está uniendo en manifestaciones en las calles actualmente en Cataluña responden en este caso a la exigencia de mejoras en las condiciones laborales denunciando situaciones de precariedad que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunos de los carteles que se leen en la fotografía denuncian “aulas masificadas por culpa de los recortes” y piden “más manos y menos papeles” evidenciando las dificultades en garantizar el acceso y la calidad educativa frente al aumento de tareas burocráticas que restan lugar a las pedagógicas y el aumento de la cantidad de alumnos/as por aula a la par de los recortes de personal. Simultáneamente, desde finales de 2024 en diversas regiones de Cataluña se han organizado grupos de personal educativo denunciando que no es posible separar el derecho a la educación del derecho a la vivienda. Por tanto, se han unido al movimiento que denuncia la especulación inmobiliaria provocando desalojos masivos que afectan fuertemente la escolaridad de los/as estudiantes afectados (Bussi & Jornet, 2025).

Hacer figuras de cuerdas es movimiento y a la vez son las historias que, como dinámica ancestral, se narran mientras se está jugando. En este sentido, la investigación educativa tiene la responsabilidad de co-construir otras historias sobre la escuela que se alejan de la crítica y los reclamos por aquello que allí no ocurre, por lo que falta (Grinberg, 2022). En ese desplazamiento, la potencia radica en que las investigaciones hablen “en nombre de la escuela”, dándole voz como materialidad vibrante cuyo eco es la lucha de los/as docentes componiendo redes de apoyo y sosteniendo la vida. Aquí la pregunta se bifurca en una doble dirección de la misma línea: ¿qué es lo que sí ocurre a diario en las escuelas? Y ¿cómo se deberían potenciar y fortalecer esas prácticas pedagógicas, afectivas, políticas, vitales que desde esos enredos afectivos y aun en la precariedad, se están llevando a cabo? Para ello, se necesitan cuestionar fuertemente narrativas que hablen de la solidaridad y la resiliencia como valores individuales para pensarlos como la responsabilidad colectiva en escenarios políticos que, cada vez de modos más crueles y en contextos más diversos, precarizan las vidas y vulneran derechos humanos básicos.

Mantener la tensión. Pasar el relevo.

En estas páginas he procurado seguir la trayectoria enmarañada de las líneas a través de las cuales la investigación educativa acontece como práctica relacional en el cruce con material empírico de procesos en los que participo o he colaborado. En esta dirección, “jugar el método” no ha sido una metáfora, sino una apuesta ontológica, epistemológica y ética que ofrece elementos para repensar la presencia de quien investiga, las responsabilidades y el carácter político y afirmativo que supone la práctica investigativa en y con las escuelas. Hacer figuras de cuerdas es acción y es el relato que acompaña el movimiento. Es un gesto afectivo al que remiten las prácticas de pensar-con, hacer-con y devenir-con otros cuerpos y que posibilitan trazar el estudio de la vida escolar habitando las tensiones que ésta involucra.

Detrás de la propuesta de “jugar el método” hay una narrativa que se presentó en discusión con categorías antropocéntricas y dicotómicas que no consiguen explicar ni responder a los desafíos ecosociales y educativos actuales. Se trata de una ontología relacional que se compone de elementos que ofrece principalmente el realismo agencial, los neomaterialismos y la convergencia posthumana. Una ontología relacional que se instala como punto de partida necesario para producir conocimiento y co-diseñar transformaciones orientadas a construir vidas más vivibles. Nuestra existencia es relacional y precaria y sólo partiendo desde allí es posible co-diseñar trazos de otros futuros vivibles. Especialmente desde un presente atravesado por violencias que jerarquizan vidas y por discursos racistas que fragmentan lo común. En este contexto, se vuelve urgente poner en primer plano la interdependencia como condición y como apuesta frente a todo relato individual y meritocrático. En palabras de Braidotti (2018), “la respuesta y la reacción a estos fenómenos

pasan a través de la composición colectiva de prácticas relacionadas con la ética de la afirmación de alternativas compartidas, situadas y aplicables” (p. 15). Investigar es sumarse como cuerpo en alianza frente a la vulnerabilidad compartida y a la precarización inducida. Investigar es, en este sentido, el ejercicio de la responsabilidad entendida como formas de responder, afirmativa y colectivamente, junto con otros a las injusticias.

En tiempos en los que la trama de muchas vidas se deshilacha, hacer/ser investigación deviene práctica compartida en las escuelas donde componer apoyos y fortalecer (aún desde la propia vulnerabilidad) lugares de encuentro, de luchas y de resistencia es parte del estudio de la cotidianidad. Tender la mano y pasar el relevo de los hilos, tejer una red junto con los/as docentes quienes a diario sostienen vidas en la fragilidad que caracteriza vivir y trabajar en contextos de exclusión. Porque, siguiendo a Haraway (2020), importa qué historias contamos para construir otros relatos de mundo, jugar el método como práctica de hacer, ser y narrar la vida se presenta como contribución a una investigación educativa orientada a la justicia social y educativa.

En este trabajo propongo superponer otros relatos, historias afirmativas, a aquellas que se construyen desde la mirada del déficit y el reclamo hacia las escuelas. Frente a ello, el llamado es a construir una práctica investigativa que habilite hablar en nombre de la escuela (Grinberg, 2022). Es decir, que haga eco de aquello que sí ocurre a diario no solo puertas adentro de las escuelas, sino en esos enredos afectivos entre las instituciones y las comunidades que sostienen vidas. Contar historias de microluchas cotidianas en las que la persona que investiga está implicada es co-construir otros relatos de mundos posibles. Insisto, no se trata de apelar a un ingenuo optimismo, sino de componer gestos políticamente afirmativos. Gestos que, como el Juego de Cuerdas, van sobre dar y recibir patrones, producir figuras fugaces, sostener las tensiones y sentir las intensidades propias del enredo en el propio cuerpo, en el que “está arraigada nuestra capacidad creadora e imaginativa” (Braidotti, 2018, p. 28). Hacer figuras de cuerdas implica reconocer la posibilidad de agregar siempre hilos y manos al juego, de pasar el relevo en una figura de continuidad. Porque las figuras no se completan como un puzzle, sino que están siempre abiertas a devenir otra.



Humanos, acrílico y tinta sobre papel. **Ana Maria Martin**

Referencias bibliográficas

- Barad, K. (2003). Posthuman Performativity – Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Bennet, J. (2010). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Duke University Press.
- Blom, S., Lasczik, A. & Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2025). Diffractive ethnography: a divergent methodology in educational research. *The Australian Educational Researcher*, 52, 2751–2777. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00835-3>
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Braidotti, R. (2018) *Por una política afirmativa. Itinerarios éticos*. Gedisa.
- Braidotti, R. (2020a). *El conocimiento posthumano*. Gedisa.
- Braidotti, R. (2020b). “We” are in this together, but we are not one and the same. *Journal of Bioethical Inquiry*, 17(4), 465–469. <https://doi.org/10.1007/s11673-020-10017-8>
- Bussi, E. & Jornet, A. (2025). Teachers Fighting for Dignified Homes for their Students: A Case for a Politicized Sustainability Education. En: Romero, M. (Ed.). (2025). *Towards equity, peace and sustainability in times of crisis: Proceedings of the ISCAR Southern Europe and West Asia Conference 2025, Barcelona*. DOI: 10.5281/zenodo.18080161). Pp. 121-125
- Bussi, E. (2023). *Vida escolar y degradación ambiental en tiempos gerenciales. Un estudio en escuelas secundarias ubicadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires, en contextos de extrema pobreza urbana* [Tesis de doctorado UBA-UMA]. <https://riuma.uma.es/entities/publication/c7cb8dc2-d5b4-42a0-9e6e-02a2fbf660c4>
- Bussi, E., Schwamberger, C., y Grinberg, S. (2023). Entre la quema y te re-quema. Un estudio sobre el devenir docente en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental. *Praxis educativa*, 27(1), 139-156. <https://doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270111>
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, J. (2017). Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle. *Nómadas*, núm. 46, abril, 2017, pp. 13-30 Universidad Central Bogotá, Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105152132003>
- Castro Varela, A., y Onsès Segarra, J. (2019). La investigación sobre educación como desplazamiento: no saber, abrirse, devenir. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 141–158. <https://doi.org/10.6018/educatio.387051>
- Curutchet, G., Grinberg, S. y Gutiérrez, R. (2012). Degradación ambiental y periferia urbana: Un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la región metropolitana de Buenos Aires. *Ambiente & Sociedad*, 15(2), 173–194. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2012000200010>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Escobar, A., Osterweil, M. y Sharma, K. (2024). *Relacionalidad. Una política emergente de la vida más allá de lo humano*. Ed. Tinta Limón.
- Esteban-Guitart, M., Searle, D., Jornet, A., y Lamas, M. (2025). Investigación participativa para la transformación escolar desde la perspectiva de los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad: Un estudio de caso en Punucapa, Chile. *Perspectiva Educacional*, 64(2), 178–205. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.64-Iss.2-Art.1670>
- Grinberg, S. (2013a). Researching the pedagogical apparatus (*dispositif*): An ethnography of the molar, molecular and desire in contexts of extreme urban poverty. R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies* (pp. 201–218). Edinburgh University Press.
- Grinberg, S. (2013b). Me voy a caer mil veces, pero me voy a levantar: Cartografías urbanas de la desigualdad escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 1049–1062.
- Grinberg, S. (2020). Cartografías de la escolaridad contemporánea: entre la vida cotidiana y la gubernamentalidad. *Psicoperspectivas*, 19(3), 1–12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>
- Grinberg, S. (2022). Introducción. En: Grinberg, S., Langer, E., Armella, J., Orlando, G., Schwamberger, C., Dafuncho, S., Bonilla, A., Carpentieri, Y., Mantiñán, M., Bussi, E., Peuchot, P., Rodríguez, G., Machado, M., Ojeda, M., Muñoz Cabrera, A., Abálsamo, M. (2022). *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/169354>
- Gutiérrez, K. D., Engeström, Y., & Sannino, A. (2016). Expanding educational research and interventionist methodologies. *Cognition and Instruction*, 34(3), 275–284. <https://doi.org/10.1080/07370008.2016.1183347>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. (2020). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consomni.
- Haraway, D. J. (1994). A game of cat’s cradle: Science studies, feminist theory, cultural studies. *Configurations*, 2(1), 59–71.

- Hoenigman, D. (2020). Talking about strings: The language of string figure-making in a Sepik society in Papua New Guinea. *Language Documentation & Conservation*, 14, 598–641. <https://hdl.handle.net/10125/24964>
- Ingold, T. (2015). *Líneas. Una breve historia*. Gedisa.
- Jayne, C. (1906). *String figures. A study of cat's-cradle in many lands*. Charles Scribner's Sons. <https://archive.org/details/stringfiguresstu00jaynuoft>
- Lather, P., & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199256044.001.0001>
- Porta, L., y Yedaide, M. M. (2014). La investigación narrativa en educación: Perspectivas, tensiones y desafíos. *SophiA: Revista de Filosofía de la Educación*, 17, 201–222. <https://doi.org/10.17163/soph.n17.2014.22>
- Ramallo, F. (2013). La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias. *Revista de Educación*, 0(6), 249-265. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/763
- Ringrose, J., Warfield, K. & Zarabadi, S. (2019). *Feminist Posthumanisms, New Materialisms and Education*. Routledge.
- Schwamberger, C., Armella, J., Carpentieri, Y., y Dafunchio, S. (2022). Maneras del decir: producción audiovisual y escuela secundaria. Un estudio sociopedagógico en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Estudios Sociales*, 79, 94–107. <https://doi.org/10.7440/res79.2022.06>
- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 611–626). SAGE.
- St. Pierre, E. A., Jackson, A.Y., y Mazzei, L. A. (2016). New Empiricisms and New Materialisms: Conditions for New Inquiry. *Cultural Studies-Critical Methodologies* 16(2), 99–110.
- Yedaide, M. M., Porta, L., y Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 31(2), 381–396. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-309>