

Prácticas audiovisuales: un método Feminista Nuevo Materialista para una investigación educativa

Filming: a Feminist New Materialist method in an educational research

SILVIA DE RIBA MAYORAL

Estudiante de doctorado en Artes y Educación
Unidad de Pedagogías Culturales
Departamento de Artes Visuales y Diseño
Universitat de Barcelona
Address: Carrer d'Adolf Florensa, 8, Edificio Florensa, 08028
Barcelona, Spain
E-mail: sderiba@gmail.com

Este artículo está sujeto a una: Licencia "Creative Commons Reconocimiento -No Comercial" (CC-BY-NC)

DOI: <https://doi.org/10.24197/st.1.2021.20-38>

RECIBIDO: 10/01/2020
ACEPTADO: 29/04/2020

Resumen: Este artículo explora cómo las prácticas audiovisuales se repiense como método desde una perspectiva que se nutre de los Feminismos Nuevo Materialistas, el Giro Afectivo y los Métodos Visuales y Artísticos. Para examinar cómo funciona el método, se parte de una sesión enmarcada dentro del trabajo de campo del proyecto MiCreate. Esta sesión se lleva a cabo con un grupo de sexto de primaria en una escuela de Barcelona. A partir del caso de estudio, se deriva que filmar resulta una experiencia afectiva de conocimiento. Es un método situado en la experiencia que afecta al campo de estudio y, al mismo tiempo, se construye en su relación con él. Además, permite centrarse en los cuerpos, movimientos y afectos de la experiencia desde la parcialidad del visor. El método modifica los poderes de

Abstract: This article aims to explore how filming can be understood as a method from the perspective of the Feminist New Materialisms, the Affective Turn and the Artistic and Visual Methods. To do so, the method is examined in a fieldwork session of the MiCreate project. This session was done with a group of 11-12 years old students of a primary school based in Barcelona. From this case study, the article claims that filming becomes an affective experience of knowledge. The method affects the fieldwork as well as it is developed in its relation with it. Furthermore, it focuses on the bodies, movements and affects of the experience from the situatedness and partiality of the camera. The method modifies the researchers and participants' power to act and enables their response-ability. Through the affective and affirmative capacity, the method allows generating knowledge about the research, the contextualized experience and the method itself

actuación de las investigadoras y participantes, habilitando respuestas y capacidades críticas afectivas y afirmativas para generar conocimiento en relación al método en sí mismo, la investigación y la experiencia contextualizada.

Keywords: Filming; Education; Methodology; Affect Theory; Feminist New Materialism; Visual Methods.

Palabras clave: Prácticas audiovisuales; Educación; Metodología; Teoría del Afecto; Feminismo Nuevo Materialista; Métodos Visuales

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene el objetivo de explorar cómo las prácticas audiovisuales como método se repiense desde las aportaciones de los Feminismos Nuevo Materialistas (Nardini, 2014; Coleman, Page y Palmer, 2019; Revelles-Benavente, 2020; Colman, 2020), el Giro Afectivo (Fox y Alldred, 2015; Hickey-Moody, 2016) y los Métodos Visuales y Artísticos (Pauwels y Mannay, 2020; Pink, 2001; VV.AA, 2017) para ser parte de una investigación educativa. Para ello, primero se detalla cómo se puede configurar la metodología desde la perspectiva anunciada: una metodología entendida como una onto-episte-metodología que se genera con y para el contexto de investigación. En segundo lugar, se detalla cómo las prácticas audiovisuales se reconfiguran como método bajo el paraguas de esta perspectiva y se piensan como una experiencia afectiva de conocimiento: filmar busca generar un conocimiento situado a través del movimiento de los afectos, los cuerpos y sus relaciones dentro de la experiencia.

Para materializar las contribuciones de esta propuesta, en un tercer momento se examina cómo funciona la práctica audiovisual de la propia investigadora. El caso de estudio se enmarca dentro de una de las sesiones del trabajo de campo del proyecto de investigación *Micreate: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe. European project H2020-SC6-MIGRATION 822664*. En estas sesiones se buscaba un acercamiento a las experiencias migratorias de un grupo-clase de sexto de primaria mediante la utilización de métodos artísticos¹. A partir de este caso de estudio se examina cómo se repiensa la filmación y las principales aportaciones que ofrecen las prácticas audiovisuales como método: atienden a las relaciones afectivas, socioculturales y materiales, así como posibilitan la modificación de los poderes de actuación, habilitando respuestas y capacidades críticas afectivas y afirmativas para generar

¹ Los participantes de la investigación de MiCreate han autorizado el uso de los datos y han firmado el acuerdo de confidencialidad del proyecto.

conocimiento en relación al método en sí mismo, la investigación y la experiencia contextualizada.

2. UNA METODOLOGÍA FEMINISTA NUEVO MATERIALISTA FOCALIZADA EN EL AFECTO

La metodología de este artículo se genera como un diálogo de las contribuciones de los Feminismos Nuevo Materialistas, el Giro Afectivo y los Métodos Visuales y Artísticos. Por una parte, los Feminismos Nuevo Materialistas aportan que la metodología no puede desvincularse de la epistemología, la ontología y la ética (Barad, 2003 en Nardini, 2014). Desde este prisma, la onto-episte-metodología se focaliza en los procesos socioculturales-materiales de una experiencia² (Coleman et al., 2019). Para ello, se atiende a cómo los afectos atraviesan y movilizan los diferentes niveles de la investigación (Fox y Alldred, 2015). Con afectos se hace referencia a las fuerzas invisibles que circulan a través de los cuerpos y los definen en su relación, transformando su poder de actuación (Hickey-Moody, 2016).

El Giro Afectivo impacta la metodología para ir más allá de una propuesta filosófica: se adentra en la investigación focalizándose en los aspectos de las relaciones entre los cuerpos (humanos, más que humanos, socio-culturales, políticos, tecnológicos, etc.) que de otro modo se escaparían de nuestra percepción (Moraña, 2012, p. 317). Como apunta Mahlknecht (2017) eso permite acercarnos a aquello que no ha sido tan central en las formas de conocer: los sentimientos, el cuerpo y los afectos. Esta cuestión encarna una ética: al romper la división entre lo visible y lo invisible, se pone en relieve la importancia de cómo los afectos, siempre relegados a una categoría inferior, modelan el mundo. Es justamente en este “cómo” se mueven los afectos y “cómo” nos acercamos al mundo lo que puede marcar una diferencia para la investigación (Gandarias, 2014).

Entonces, los afectos “se convierten precisamente en los generadores de conocimiento” (Hernández-Hernández y Revelles-Benavente, 2019, p. 36) y transforman el proceso de investigación en sí misma. Una onto-episte-metodología basada en los afectos es monista, procesual, relacional y contextual. Esto significa una transparencia del proceso de investigación para hacer transferible el registro de la diferencia (Springgay y Truman, 2018, p. 2). Esta diferencia se refiere a la fuerza generativa del devenir (Van der Tuin y Dolfhijn, 2011 en Nardini, 2014, p. 21) que implica un constante reajuste en el proceso de investigación.

Por otra parte, los Métodos Visuales y Artísticos pueden alimentar esta perspectiva. A través del uso de los procesos que permiten las artes visuales, se

² Todas las traducciones del inglés son hechas por la autora.

busca entender y examinar la experiencia (Knowles y Cole en VV.AA, 2017) abriendo “cuestiones que otras maneras de hacer investigación no nos plantean” (Hernández-Hernández, 2008, p. 94). Además, en tanto que el arte está intrínsecamente ligado a los afectos (Hickey-Moody, 2016), estos métodos posibilitan construir el conocimiento desde los momentos de transformación (Harris-Sánchez y Sánchez-Espinosa, 2017, p. 132). Al mismo tiempo, se vinculan con los Feminismos Nuevo Materialistas al permitir nuevas conexiones a través de las relaciones entre lo material, lo afectivo y la producción del conocimiento (Mahlknecht, 2017, p. 126).

Como apunta Anne Harris (2014), este “trabajo no solo se basa en preocupaciones u objetivos estéticos, sino que también tiene objetivos activistas y de justicia [para establecer] una conversación crítica con el mundo” (p. 200). Entonces, las prácticas audiovisuales, el Giro Afectivo y los Feminismos Nuevo Materialistas se unen para comprometerse con la responsabilidad social. Con la habilidad de responder (Haraway, 2016) al contexto de investigación que puede ser proporcionada por la capacidad de los afectos de modificar el poder de actuación de los cuerpos.

2.1 Las prácticas audiovisuales como método

Los métodos no son un instrumento neutral para conocer un mundo cerrado que está fuera esperando ser investigado. Los métodos se crean para y con el campo de investigación en su relación (Gandarias, 2014, p. 300; Hernández-Hernández y Revelles-Benavente, 2019, p. 29). Por ello, parafraseando a Rebecca Coleman, Tara Page y Helen Palmer (2019), es importante preguntarse qué mundos queremos crear cuando pensamos en los métodos de investigación.

Aunque hay una larga propuesta de bibliografía basada en las múltiples formas que puede adoptar los métodos desde la perspectiva metodológica anunciada, este artículo se nutre de las aportaciones de los Métodos Visuales y Artísticos (Pauwels y Mannay, 2020; Pink, 2001) que se refieren al uso de los procesos de las artes visuales como motivo de conocimiento. Estos prestan especial atención a las relaciones y movimientos que emergen de estas prácticas. Dentro de estos métodos se pueden encontrar las prácticas audiovisuales. Éstas han contribuido a la investigación de distintas maneras y fines, desde la recopilación de datos hasta la exploración de sus potencialidades para generar un conocimiento colaborativo, procesual y relacional. El video-cómo-método (Harris, 2014), el Ethnocinema (Harris, 2014), el vídeo participativo (Lenette et al., 2019) o el video-ensayo (Trafí-Prats, 2016) son métodos que, transdisciplinariamente, han explorado cómo la filmación puede generar conocimiento e implicarse con las realidades sociales de los contextos.

2.2 Repensando las prácticas audiovisuales desde otra onto-epistemología

Desde este enfoque, las prácticas audiovisuales como método se piensan como una experiencia afectiva de conocimiento. El conocimiento de la experiencia de filmación surge a partir de la movilización de los afectos. La experiencia es afectiva en sí misma en tanto que la filmación se transforma a partir de las relaciones y los movimientos entre los cuerpos implicados. Así, el método se basa en que la experiencia solo puede ser conocida al ser vivenciada (Pink, 2001, p.24), siendo consciente que ésta no tiene copias ni originales, sino que va variando de velocidades e intensidades, conectando con procesos de transformación (Nardini, 2014, p. 21).

La filmación, entonces, se propone como un devenir: un “caminar preguntando”, como diría Pantera Rosa (2004 en Gandarias, 2014, p. 295) o, más bien, un “filmar preguntando” que permite “conocer en la práctica” (Wenger, 1998, p. 141 en Pink, 2008, p. 2). Es decir, se entra desde la oportunidad que ofrecen las preguntas para generar una apertura a la experiencia (Sánchez-Pardo, 2017, p. 71). Como devenir, no supone un movimiento lineal, sino que se reconfigura constantemente. Los momentos de intensidad, aquellos donde los afectos se materializan en los cuerpos, guían la filmación e invitan a rendirse al contexto. Esto propicia transformaciones en el pensar y el sentir, cambiando la posición de ser una investigadora filmando por una investigadora deviniendo con el contexto, ocupando “múltiples posiciones movedizas” (Gandarias, 2014, p. 300).

Como dijo la cineasta Agnès Varda: “mirar es una forma de entrar en contacto con las cosas” (Contardi, 2007, p. 9) y, añadiría, de enredarse con ellas. La filmación como método es consciente que afecta la experiencia y, al mismo tiempo, es afectada por esta en su intra-acción (Barad, 2007 en Arlander, 2014), es decir, por su irremediable relacionalidad. Por lo tanto, el conocimiento se genera desde la comprensión de que la misma filmación es parte del mundo singular que busca entender (Barad 2007 en Arlander, 2014, p. 30-31). Filmar desde la intra-acción supone una forma de estar situados en el mundo que investigamos (Merleau-Ponty, 1945/2002 en Pink, 2008, p. 3). No resulta una visión distante de la experiencia, sino que forma parte de los diferentes cuerpos que se co-constituyen durante la sesión (Barad, 2007 en Arlander, 2014, p. 28). Es decir, es consciente de la inseparabilidad de los cuerpos, las tecnologías, la filmación, las acciones, los movimientos, las ideas y los materiales que se conectan a través de los afectos. Esto no significa dejar de lado las propias condiciones socio-culturales, de origen y/o de género de cada cuerpo. La diferencia entre ellos existe, pero el prisma desde el que se mira es el de su potencialidad de devenir en las relaciones afectivas (Van der Tuin y Dolphijn, 2011 en Nardini, 2014, p. 21). Entonces, filmar permite

conocer desde esta intra-acción: la importancia reside en acercarse a cómo opera la filmación y qué permite decir esto sobre el funcionamiento de los cuerpos, sus procesos y sus movimientos dentro de la experiencia. Para ello, es importante ser consciente de la parcialidad del visor:

La cámara produce la imagen al enmarcarla, creando un corte entre lo que está dentro y lo que está fuera del marco, entre lo que es parte de la imagen y lo que no. Esta división no existe previamente en el paisaje, sino que surge a través de la acción de la grabación de video. (Arlander, 2014, p. 29)

Es la acción de encuadrar la que permite salir del “truco de dios” (Haraway, 1988 en Nardini, 2014 p. 21), aquella “vista desde ninguna parte que puede ver en todas partes y en cualquier lugar” (Coleman y Oakley-Brown, 2017, p. 5). Encuadrar materializa la idea de “conocimiento situado” donde “la visión se ubica en cuerpos, tecnologías y contextos específicos” (Haraway, 1988, p. 581, en Coleman y Oakley-Brown, 2017, p. 5). Entonces, como apunta Esther Sánchez-Pardo (2017) citando a Donna Haraway, no hay una verdad a ser descubierta, sino que todo el conocimiento es vinculado en los contextos que es creado (p. 71). Encuadrar significa hacer el ejercicio de comprender que la investigación solo puede abordar un fragmento de la experiencia. Por lo tanto, parafraseando a Sarah Pink (2001), las imágenes como motivo de conocimiento solo pueden ser consideradas desde su parcialidad y tienen que dar cuenta las negociaciones y las relaciones (p. 22).

En estas relaciones se encuentran los afectos. En la comprensión de la experiencia, filmar se focaliza en aquello que no se verbaliza pero que está y se moviliza a través de los cuerpos. Sin embargo, filmar desde una perspectiva afectiva no significa filmar los afectos, sino que se filma en relación a los momentos de intensidad. Aunque los afectos no son concebibles inmediatamente, se pueden ver sus rastros (de Man en O'Sullivan, 2001, p. 126) que se encuentran en los cuerpos. Las imágenes, entonces, permiten acercarse y relacionarse con estos rastros afectivos. Como Pink apunta:

El audiovisual nos ofrece la posibilidad de imaginarnos con empatía los lugares ocupados y las sensaciones que sienten los demás. Es posible que no tengamos exactamente las mismas sensaciones, ni las comprendamos a través de las mismas narrativas informadas cultural y biográficamente. Sin embargo, es importante no infravalorar el potencial de las imágenes visuales para invitarnos a imaginarnos en los mundos de otras personas y, al hacerlo, empatizar con su ubicación, tanto física como emocional. (Pink, 2008, p. 4)

Filmar desde la relación busca ser un acto de proximidad con los tránsitos afectivos; es decir, un encuentro con aquello que abre nuevos mundos y mueve a la acción (Colman, 2011, p. 85). El movimiento de la filmación se piensa desde la posibilidad de acercarse a las sensaciones que se viven a través de las relaciones con cuerpos. A su vez, este movimiento crea nuevos afectos. Intensifica la experiencia y visibiliza la fuerza material del cambio a través de una filmación que permite

nuevas conexiones en la investigación. Así, en estos afectos hay la posibilidad de modificar los poderes de actuación y, con ellos, abordar la responsabilidad a partir de una evaluación constante de las propias prácticas (Tronto, 1993 en Conesa-Carpintero, 2017, p. 49). Entonces, filmar comporta:

Por un lado, la responsabilidad en términos de en qué enfocarse y en qué señalar, y también considerar los efectos materiales, afectivos y discursivos [...] Por otro lado, también significa responsabilidad por hacer, por el proceso, es decir, atender lo que ocurre durante la práctica. (Arlander, 2014, p. 31)

Una responsabilidad que, como diría Karen Barad (2007 en Meissner, 2014) está vinculada a procesos de volverse diferente en/a través de la respuesta y de “estar-en-esto-juntas” (p. 39). El estar-en-esto-juntas permite entender que el conocimiento se construye y se localiza “a través de sus relaciones con los cuerpos y tecnologías” (Coleman y Oakley-Brown, 2017, p. 5-6): se crea, irremediabilmente, en la comunidad (Revelles-Benavente, 2017, p. 134). Entonces, la experiencia afectiva de conocimiento que proporciona la filmación puede ser un devenir para promover conocer-con y no conocer-a. Al hacerlo, se pueden modificar los poderes de acción y habilitar un pensamiento crítico afirmativo y afectivo de la propia práctica de investigación. Como muestra Revelles-Benavente (2017), la capacidad afectiva del pensamiento crítico permite un espacio para la transformación social dentro de una experiencia compleja y contextualizada. Entonces, al ser una experiencia afectiva de conocimiento, filmar puede habilitar capacidades de responder al contexto desde la afirmación y la proximidad.

2.3 El contexto de la investigación

Este artículo se centra en el primer acercamiento de la investigadora al contexto de investigación del proyecto MiCreate, el cual se focaliza en los procesos de inclusión social de niñas, niños y jóvenes migrantes. El caso de estudio del que se da cuenta se enmarca dentro de una de las propuestas de trabajo de campo que el proyecto planteó: cuatro sesiones de hora y media donde, a través de métodos artísticos y visuales, se conversaba sobre la escuela, el entorno, la familia y los tránsitos migratorios del alumnado de una escuela de Barcelona. Por parte del Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya (España), esta escuela es considerada como centro de complejidad máxima por su ubicación en un entorno social y económico desfavorecido. El alumnado era un grupo-clase de sexto de primaria (11-12 años).

Este artículo se focaliza en la primera sesión en tanto que es en la que se establece mi primer contacto con el barrio, la escuela y el grupo mediante el uso de prácticas audiovisuales. La sesión fue liderada por una de las investigadoras del proyecto de investigación, respaldada por la maestra-tutora del grupo y 4 investigadoras más. La propuesta concreta fue generar cuatro grupos que se

repartían en el espacio del aula. En cada grupo una investigadora llevaba a cabo la propuesta: conversar sobre las cualidades de cada estudiante. Después, estas se plasmaban a través de la generación de fotografías. Una vez hechas, el grupo-clase se reunía para poner en común la experiencia a través de hacer una cartografía. En esta sesión, mi función fue documentar audiovisualmente el proceso de investigación. Este artículo da cuenta de ello con el objetivo de examinar cómo las propias prácticas audiovisuales de la investigadora son una entrada al contexto de investigación, cómo operan y qué aportan como método de una onto-episte-metodología basada en los Feminismos Nuevo Materialistas, el Giro Afectivo y los Métodos Visuales y Artísticos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.2 Filmar desde la intra-acción

Durante la sesión, la intra-acción entre los cuerpos se materializó en cómo la forma de filmar cambió según el grupo con el que se trabajaba. En la filmación de los diálogos preparativos de estas fotografías, cada uno de los cuatro grupos establecía unas dinámicas distintas. En uno de los grupos, compuesto íntegramente por estudiantes de género masculino, explorar sus cualidades les hacía moverse constantemente, hablando desde el humor y con una alta energía. En esta filmación, mis movimientos con la cámara buscaban adaptarse a esta fuerza: planos rápidos y cortos para ser parte de la dinámica del grupo. Esto contrarrestaba a la filmación en otro grupo que, compuesto íntegramente por estudiantes de género femenino, hablaban desde la quietud y la reflexión. En este caso, la filmación se convirtió en un acto lento e íntimo. Estas dos experiencias de filmación ponían de relieve cómo los cuerpos (de la investigadora filmando, de la cámara, de los grupos) intra-actuaban: la filmación buscaba rendirse a la experiencia afectiva de la sesión, modificándose según las relaciones que se establecían con los grupos.

Por otro lado, la filmación permitió ver que la intra-acción de los cuerpos se transformaba en el proceso de la sesión y, a su vez, la filmación se modificaba con ella. Al inicio, el alumnado miraba a la cámara desde la curiosidad. Sin embargo, mi participación en las actividades para ir más allá de ser una mera observadora, algunos/as estudiantes se empezaron a acercar preguntando qué estaba filmando. A lo largo de la sesión, algunos/as participantes decidieron ayudar a la toma de decisiones de la filmación e incluso hicieron su propia filmación de la experiencia: una filmación que, a través del movimiento que ejercían con la cámara, reflejaban aquellos momentos de intensidad. Esto mostraba cómo filmar como experiencia afectiva se construía con la sesión: se afectaba y afectaba al contexto en su intra-acción generando, no solo otras visiones y capacidades de actuación, sino nuevas experiencias dentro de la experiencia. La filmación se convertía en un acto estrechamente vinculado a los

afectos compartidos que migraban y mutaban, mostrando que imágenes y cuerpos no estaban separados, sino que se volvían diferentes a través de las relaciones (afectivas) con las imágenes (Coleman en Broekhuizen et al., 2016, p. 7).

3.3 Conocer desde la parcialidad del visor

La filmación puso en relieve la irremediable parcialidad del acceso a la experiencia y, por lo tanto, de la construcción del conocimiento. Esto se materializó en un momento de la sesión donde, mientras encuadraba, visualicé un niño que estaba apartado del grupo, sentado en una silla. Más tarde, una compañera explicó que durante la conversación por grupos había surgido un conflicto entre participantes, haciendo que uno de ellos no quisiera continuar con la sesión. En tanto que la filmación había estado atendiendo a otros momentos, el encuadre solo era capaz de ver un cuerpo afectado en un presente en el que las fuerzas se habían vuelto productivas, disminuyendo la capacidad de actuación del estudiante. La imagen confirmaba la imposibilidad de atender a todas aquellas intensidades que se estaban viviendo durante la experiencia. Esto materializaba que, desde el visor, se asumía la parcialidad de la mirada y una posición situada pero movediza (Gandarias, 2014, p. 298)

Aunque solo se podía ver lo que entraba dentro del encuadre, las relaciones materiales y afectivas se encarnaron en un fuera de campo que importaba, ya que modificaban mi acción de filmar. Esto se visibilizó en el proceso de la sesión: las intensidades y velocidades fueron cambiando y con ella la filmación. En el transcurso de la acción, el hecho material de solo tener una cámara para hacer las fotografías de todo el alumnado, hizo que los grupos tuvieran que esperar. La espera se tradujo en que los estudiantes se exaltaron de tal forma que, por el alto grado de movimiento, sonido y acción, resultaba dificultoso la realización de la propuesta. Para filmar cómo se realizaban las fotografías, para testimoniar qué procesos ocurrían, la cámara tenía que acercarse a través de planos cortos que permitieran captar los diálogos. Detrás de estos primeros planos, se filtraban imágenes del alumnado en acción. Así, en la filmación, el fuera de campo y los afectos impactaban mis movimientos con la cámara, generando imágenes más íntimas del proceso de captación de fotografías.

Esto reafirmó que no se pueden filmar los afectos, sino sus rastros que residen tanto en los cuerpos del alumnado como en los movimientos de la filmación. Desde esta perspectiva, filmar se rendía a las dimensiones corpóreas que, estrechamente vinculadas a los afectos, formaban parte de la experiencia y permitían comprenderla desde otro lugar.

3.4 Filmar posibles sensaciones

En el inicio en la sesión, cuando se formaron los grupos con los que se iba a trabajar, las imágenes de la filmación pudieron materializar como los afectos se movían y movían los cuerpos. A partir de un juego de movimiento, el alumnado se tenía que agrupar por proximidad. Y, sin embargo, la filmación permitía ver cómo el alumnado corría por reunirse con aquellos compañeros y compañeras con mayor afinidad. Movidos por las fuerzas que permiten la acción, los cuerpos de los distintos componentes del grupo intra-accionaban creando nuevos cuerpos, que son los que marcarían el desarrollo de la sesión, las dinámicas dentro de las propuestas con las distintas investigadoras, las relaciones que surgirían a partir de allí, así como la misma filmación. Estas imágenes captaban algo que quizás no podría ser verbalizado por el propio alumnado, pero que retenía la fuerza sensorial que modificaba la comprensión de la sesión. Las imágenes filmadas de este momento, pues, no “[eran] una sensación, un sentimiento, una idea, sino la cualidad de una posible sensación, sentimiento o idea” (Deleuze, 1983 en Colman, 2011, p. 86) sobre cómo los cuerpos se movían por sus afectaciones.

Entonces, la filmación se movía por la posibilidad de conocer posibles sensaciones a través de las imágenes. Así, me acercaba a aquellos movimientos del alumnado presentándose; aquellos gestos de placer producidos por las actividades artísticas y los objetos que las acompañaban, aquellos instantes de pausa ante la duda; la timidez al sentir a otro hablar de una misma; el contacto de los cuerpos al jugar; la activación a través del hecho de hacer un proceso creativo; aquella incomodidad convertida en risa al hablar de una; aquella mirada de desconexión en la propuesta; aquella intimidad al hablar de las historias de vida; aquella unión entre compañeros y compañeras al elaborar un escenario para hacer una fotografía y un largo etcétera de momentos que retenían la experiencia afectiva de la sesión, permitiendo construir el conocimiento a través de las posibles sensaciones que emergían de las imágenes.

3.5 Modificar los poderes de actuación

Citando a una de las compañeras investigadoras, Judit Onsès, la filmación estimuló al alumnado a narrarse desde otro prisma: desde la reflexión y la ordenación de la experiencia que se estaba viviendo. Al acercarme filmando, se habilitaban nuevos poderes de acción. Un nuevo tiempo para el alumnado que construía puntos de encuentro y otro tipo de diálogos sobre lo que sucedía: qué sensaciones tenían de la experiencia, qué momentos consideraban más importantes, qué les había invitado a pensar las propuestas artísticas, etc. Este hecho materializaba como la filmación modificaba los poderes de actuación y

permitía acceder a aquellas narraciones que en el transcurso de las propuestas no siempre son posibles. Transformaban, por lo tanto, la sesión y la investigación en sí misma, generando nuevas capas de conocimiento.

Esto lleva a argumentar que filmar habilitaba responder al contexto desde el hacer y el conocer (Haraway, 2016, p. 34), desde la parcialidad de la perspectiva (Cielemecka y Revelles-Benavente, 2017, p. 35) y desde el foco hacia lo invisible que, como se ha argumentado, no es tan invisible, sino que se materializa en los cuerpos. La responsabilidad, entonces, surgió como un compromiso para ir más allá de las prácticas normativas de visualización (ibid., p. 134). Un compromiso con un contexto diverso en lo que se refiere a las condiciones de origen, de género y socio-culturales. Un compromiso con los cuerpos que devenían a través de las relaciones afectivas con los y las compañeras y la propuesta en sí misma, abriendo nuevas posibilidades para pensar sus subjetividades a través de la creación de fotografías.

Entonces, filmar una experiencia educativa desde la responsabilidad resultó un acto de rendición a la relacionalidad y parcialidad del contexto específico de la investigación. Esta rendición suponía filmar estando abierta a las modificaciones de las capacidades de acción y, desde allí, generar un conocimiento basado en las relaciones de la experiencia, el devenir de los cuerpos y los rastros afectivos. Un conocimiento consciente de que las imágenes filmadas no eran la única forma de filmar esta realidad. Por el contrario, las imágenes permitían construir la experiencia a través del visor y los movimientos de los cuerpos que se afectaban y se reconfiguraban en su relación.

3.6 Habilitar Capacidades Críticas Afirmativas

Filmar permitió examinar la responsabilidad del acto que se llevaba a cabo a través de la evaluación del método en sí mismo y lo sucedido durante la sesión desde un pensamiento crítico afirmativo y afectivo (Revelles-Benavente, 2017). Se resaltó que una de las posibles limitaciones del método era que, en tanto que la investigadora filmando se movía por el espacio durante la sesión, establecía relaciones más efímeras que las de las investigadoras que estuvieron con un grupo durante toda la sesión. Esto podía significar una menor profundidad con aquello que sucedía en tanto que no se establecía un contacto continuo con un mismo grupo. Sin embargo, el mapeo de distintas experiencias abrió la posibilidad de ponerlas en relación, como se ha hecho durante el artículo. Es desde aquí que se asumió que la filmación atendía parcialmente a la experiencia afectiva y, por lo tanto, la generación del conocimiento se realizaba desde el diálogo con los distintos momentos de intensidad.

Por otro lado, se puede cuestionar cómo abordar aquellas incomodidades hacia la filmación. Aunque todo inicio de filmación empezó desde la pregunta de la voluntad de participar, los rechazos a la filmación o la incomodidad de la presencia de la cámara tienen que ser contados. No fueron numerosos, pero en el hecho de no querer ser parte de la filmación se subrayaban cuestiones sobre cómo el género ‘performaba’ (Hickey-Moody, 2019). Por ejemplo, se hacía evidente como en un primer momento eran los estudiantes que socializaban desde el género masculino los que se acercaban a la cámara con la intención de narrarse o de tomar decisiones sobre la filmación. Y, sin embargo, con el paso del tiempo y a través de la relación, más estudiantes de género femenino querían ser filmadas o se encontraban más abiertas a mi presencia con la cámara. Más allá de este apunte, había alumnado que se quedaba alejado constantemente de la cámara. Que por cuestiones que se escapaban del alcance de la sesión, quedaban invisibilizados y en cambio, otros, por su visible liderazgo o afán de notoriedad, aparecían constantemente en el visor. Esto ponía de relieve cómo la filmación podía volverse peligrosa en términos de exclusión (Holmes en Harris, 2014, p. 201). Permitía cuestionar si la filmación disminuía la capacidad de actuar de algunos cuerpos. En tanto que esta problemática se aborda desde la crítica afectiva y afirmativa, la cuestión reside en cómo puedo actuar. ¿Cómo puedo hacer para no invisibilizar aquellas partes que importan de las experiencias de algunos/as estudiantes? ¿Cómo se puede aumentar el poder de actuación? La filmación puede ofrecer oportunidades de inclusión (ibid.) que se pueden trabajar desde la relación. De hecho, en el transcurso de la sesión, se vio que la generación del vínculo con el alumnado permitía una relación más fluida con la filmación. Por esta razón, es necesario generar espacio-tiempos que permitan que aquellos y aquellas que sienten una incomodidad al ser filmados y filmadas puedan modificarse por las relaciones, para estar-en-esto-juntas.

El estar-en-esto-juntas se puede trabajar desde un examen crítico afectivo y afirmativo de nuestra situación como investigadoras para atender cuestiones socio-culturales, de género o de origen, determinando las posiciones relacionales y como devenimos con ellas. Es necesario ser crítica con los lugares que se ocuparon en tanto que a través de las imágenes que se filmaron se construían las diferentes formas particulares de comprensión (Colman, 2014), p.9). Además, lo intangible de las imágenes, los afectos, se ha traducido en la textualidad de la investigación (Pink, 2001, p.32). Esto hace que el método requiera una capacidad crítica afectiva y afirmativa para no ‘objetivizar’ la experiencia (ibid.) sino revisarla a través de los espacio-tiempos que se habitan, los procesos que se viven, las tensiones y negociaciones que surgen, las modificaciones de las relaciones y cómo se puede conocer a través de ello.

En esta revisión crítica afectiva y afirmativa de la posición como investigadora, una posibilidad es abordar la diversidad desde la diferencia (Van der Tuin y Dolphijn, 2011 en Nardini, 2014, p.21). No como una celebración

manteniendo el status-quo (Ahmed, 2009 en Loftsdóttir y Hipfl, 2012, p.12), sino como un reconocimiento de las singularidades de cada cuerpo y su posibilidad de volverse otro. Como diría Barad (2010 en Cielemecka y Revelles-Benavente, 2017) teniendo en cuenta que nadie ni nada es siempre lo mismo y, por lo tanto, no se puede predecir por adelantado (Barad, 2010 en, p. 35). Los cuerpos solo se pueden atender desde la situación y la intra-acción. Por lo tanto, acercarse a la diversidad significó atender los procesos, tiempos e intensidades desde la relación, sin excluir las condiciones socio-culturales pero rompiendo la comprensión fija de las subjetividades (Sánchez-Pardo, 2017, p.71)

Al hacer este ejercicio, se pudo explorar de manera más profunda y crítica cómo categorías como el género ‘performaban’ en las relaciones y dinámicas de la experiencia. Durante la sesión se vio que los dos grupos compuestos íntegramente por estudiantes de género masculino verbalizaban mayormente sus habilidades físicas y de liderazgo como virtudes. Esto se ponía en diálogo con las descripciones de las capacidades creativas, de cuidado o de atención a las amistades del el grupo formado por las estudiantes de género femenino. Por otro lado, en el único grupo mixto, las cualidades que se mostraban eran más diversas. Entonces, a través de la experiencia filmación se podía cuestionar cómo categorías como el género respondían a un contexto particular (Hickey-Moody, 2019), mostrando que:

El género nunca se define completamente de ninguna manera absoluta, sino que es solo en interacciones sociales específicas que la identidad de género de cualquier individuo surge en relación con las negociaciones que realiza con otros individuos. (Pink, 2001, p.25)

La filmación proporcionaba un ejercicio crítico afirmativo de cómo se construía y se movilizaba el género a través de las relaciones, los diálogos, los afectos y las imágenes. Esto permitía abrir significados, yendo más allá de la rigidez de las categorías y entendiendo que nadie es definido de manera completa por estas (Butler, 2017). La filmación ponía en relieve la necesidad de proponer procesos de transformación que permitieran modificar las significaciones. Que, a través de movilizar capacidades de acción, se cuestionara cómo las experiencias afectivas se enredan con cuestiones de género y, en términos generales, de diferencia. Entonces, como apunta Colman y Stapleton (2017), la cuestión reside en “cómo movilizar la relación entre lo personal, una vez identificado, y las amplias políticas de la comunidad (p.109). Como todas estas experiencias de filmación pueden permitir “participar en el reconocimiento de lo común y la solidaridad mientras se engendra la diferencia” (Colman y Stapleton, 2017, p. 110).

4. APERTURAS

Este artículo ha explorado como el método de prácticas audiovisuales se reconfigura a través de las contribuciones de los Feminismos Nuevo Materialistas, el Giro Afectivo y los Métodos Visuales y Artísticos. Para ello, se ha presentado una onto-episte-metodología que atiende las fuerzas afectivas de las diferentes capas de la investigación. Esta onto-episte-metodología es procesual, relacional, contextual y comprometida con la habilitación de respuestas.

Desde esta perspectiva, se han reformulado las prácticas audiovisuales como método para considerarlas una experiencia afectiva de conocimiento: permiten conocer a través de la experiencia, la intra-acción de los cuerpos y la movilización de afectos. Esta aproximación hace que el método deje de ser un modo de aplicación fija y se convierta en una propuesta que se basa en el devenir: se reconfigura en cada contexto a partir de las fuerzas afectivas y específicas de los cuerpos (humanos y más que humanos) en su relación. Para llevarlo a cabo, es necesario ser consciente que el conocimiento que se genera siempre se encuentra situado en la parcialidad del visor. Así, el método no busca representar una experiencia a través de las imágenes, sino que se rinde a esta para ser parte de ella. Al hacerlo, busca dar cuenta del funcionamiento de las relaciones materiales y afectivas en una propuesta pedagógica.

Partiendo de la experiencia de una sesión del proyecto MiCreate con un grupo de sexto de primaria de una escuela de Barcelona, se ha examinado cómo opera el método audiovisual y se ha aportado que:

- Las prácticas audiovisuales como método actúan centrándose en los cuerpos, sus procesos y sus movimientos. A través de este foco, se pone en relieve que los cuerpos se transforman de forma procesual a través de las relaciones materiales y afectivas con los otros cuerpos e imágenes. En esta transformación, se abren nuevas visiones de la experiencia al ir más allá de las prácticas normativas de visualización. Al mismo tiempo, esto modifica las capacidades de acción, posibilitando al alumnado a narrarse desde otro prisma.
- Las prácticas audiovisuales se co-constituyen con los cuerpos durante la sesión. Esta intra-acción se materializa tanto en los modos de filmar que varían según las relaciones, como en los cambios en las diferencias de cada cuerpo.
- Las prácticas audiovisuales como método asumen la parcialidad de la mirada. Elaboran una posición situada que, lejos de ser fija, se moviliza durante la sesión. Esta movilización tiene que ver tanto con el fuera de campo afectivo como con la materialización de los afectos en los cuerpos.

Así, las imágenes captan la fuerza sensorial de la experiencia que impacta el desarrollo de la sesión y la comprensión de esta.

- La responsabilidad del método surge como un compromiso de filmar a través de la relación. Entonces, el conocimiento que se genera es un diálogo entre aquello visible, las dimensiones corpóreas y relacionales de la experiencia, y el fuera de campo, un lugar de proximidad con los tránsitos afectivos.
- Filmar como método permite revisar la mirada de la investigadora desde un pensamiento crítico afirmativo y afectivo que permite considerar que: 1) El método no profundiza en la experiencia completa de cada cuerpo, pero sí dialoga relacionamente con las distintas vivencias; 2) El método puede producir incomodidades y es necesario trabajar en ofrecer oportunidades de inclusión; 3) El método requiere revisar y hacer visibles las posiciones relacionales que se ocupan: es necesario prestar atención a cómo las categorías diferenciales se movilizan en las relaciones, los afectos y las imágenes.

A partir de lo expuesto se concluye que las prácticas audiovisuales como método permiten conocer a través de los procesos, relaciones y transformaciones de un contexto específico. Se constituyen como un método que afecta y es afectado por la experiencia y, por ello, modifica las capacidades de actuación tanto de la investigadora, los y las participantes, así como de la investigación en sí misma. Genera nuevas conexiones críticas, abriendo espacios para cuestionar los mundos que habitamos. El método se convierte en un lugar de transformación (Ahmed en Harris y Sánchez, 2017, p.133): moldea la experiencia y transforma la mirada sobre las propias prácticas audiovisuales.

Así, desde la perspectiva de este artículo, las prácticas audiovisuales como método posibilitan generar nuevos relatos de la memoria del mundo (Colman, 2011) en relación a las vivencias que se acercan a la diversidad en la Escuela. Al hacerlo, se abren otras formas de conocer y nuevos caminos para la investigación. Al prestar atención a cómo los cuerpos se movilizan y se constituyen en las relaciones y procesos afectivos que se viven, es posible dar cuenta de qué movimientos socioculturales-materiales ocurren, cómo operan los afectos y qué transformaciones en el poder de actuación se posibilitan. Las prácticas audiovisuales, pues, empujan a hacerse preguntas distintas, a rendirse al contexto y a sus flujos afectivos. Permiten revisar cómo funciona el método en sí mismo e invitan a explorar onto-episte-metodologías que generen conocimientos desde la habilidad de responder a los contextos con los que nos relacionamos y en los que investigamos.

AGRADECIMIENTOS

A mis directores de tesis Beatriz Revelles Benavente y Fernando Hernández Hernández. Sin su generosidad, tiempo y dedicación, este artículo no habría sido posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arlander, A. (2014). "From interaction to intra-action in performing landscape". En: Beatriz Revelles Benavente, Ana M. González Ramos, Krizia Nardini (coord.). "New feminist materialism: engendering an ethic-onto-epistemological methodology". *Artnodes*. No. 14, pp.26-34. UOC
- Butler, J. (2017) *082 Cossos que encara importen /Bodies that still matter*. Centre Cultura Contemporània de Barcelona, BREUS 082, Barcelona.
- Broekhuizen, F, Dawes, S., Mikelli, D. y Wilde. (2016). Transformative Images, Temporality and Infra-structures of Feeling: An Interview with Rebecca Coleman. Networking Knowledge: *Journal of the MeCCSA Postgraduate Network*. 9.
- Cielemecka, O. y Revelles-Benavente, B. (2017). 'Knowmadic knowledge production in times of crisis'. En: Beatriz Revelles-Benavente and Ana M. González Ramos (eds.), *Teaching Gender: Feminist Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis*, London: Routledge, pp. 25-41.
- Coleman, R. y Oakley-Brown, L. (2017). Visualizing Surfaces, Surfacing Vision: Introduction. *Theory, Culture & Society*, 34(7-8), pp.527. <https://doi.org/10.1177/0263276417731811>
- Coleman, R, Page, T., y Palmer, H. (2019) Feminist New Materialist Practice: The Mattering of Methods. Special Issue of MAI: Feminism & Visual Culture, *MAI: Feminism & Visual Culture*, Summer(4). [Edited Journal]
- Colman, F (2011). *Deleuze and Cinema. The Film Concepts*. New York: Berg.
- Colman, F. (2014) Digital Feminicity: Predication and Measurement, Materialist Informatics and Images. En: Revelles- Benavente, B., González Ramos A. Y Nardini K. (Coord.) New feminist materialism: engendering an ethic-onto-epistemological methodology. *Artnodes*, 14, pp.7-17.

- Colman, F. (2020) Feminising Politics: notes on material and temporal feminist modal logics in action. En: Revelles-Benavente, B. (Coord). Introduction to Matter's genealogies. Special issue of *Matter: Journal of New Materialist Research*, 1(1), pp.1-22.
- Colman, F. y Stapleton, E. (2017) 'Screening feminisms: approaches for teaching sex and gender in film' En: Beatriz Revelles-Benavente and Ana M. González Ramos (eds.), *Teaching Gender: Feminist Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis*, London: Routledge, pp. 99-116.
- Conesa-Carpintero, Ester (2017) '(No) time for care and responsibility: from neoliberal practices in academia to collective responsibility in times of crisis' in Beatriz Revelles-Benavente and Ana M. González Ramos (eds.), *Teaching Gender: Feminist Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis*, London: Routledge, pp.42-63.
- Contardi, M. (2007). Una realizadora: Agnès Varda. *La Ventana*, 11, Dirección de Cultura UNL, Santa Fe, pp.7-10
- Fox, N. y Alldred, P. (2015) New materialist social inquiry: designs, methods and the research-assemblage. *International Journal of Social Research Methodology*, 18 (4), pp.399-414.
- Gandarias Goikoetxea, I. (2014). Habitar las incomodidades en investigaciones feministas y activistas desde una práctica. *Athenea Digital*, 14(4), pp.289-304.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Harris-Sánchez, Á. y Sánchez-Espinosa, A. (2017) 'Feminist ethics of responsibility and art therapy: Spanish art therapy as a case in point' en Beatriz Revelles-Benavente and Ana M. González Ramos (eds.), *Teaching Gender: Feminist Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis*, London: Routledge, pp.131-145.
- Harris, A. (2014). Ethnocinema and the Vulnerable Methods of Creative Public Pedagogies. *Departures in Critical Qualitative Research*. 3, pp.196-217. <https://doi.org/10.1525/dcqr.2014.3.3.196>
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

- Hernández-Hernández, F., y Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva postcualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), pp.21-48.
- Hickey-Moody A. (2016) A Femifesta for Posthuman Art Education: Visions and Becomings. En Taylor C.A y Hughes C. (Eds.) *Posthuman Research Practices in Education* (pp.258-266.). London: Palgrave Macmillan.
- Hickey-Moody, A. (2019) *Deleuze and Masculinity*. 1st Edition. Palgrave Macmillan. 2019; 210 pp.: 978-3-030-01749-1 (e-book)
- Lenette, C., Stavropoulou, N., Nunn, C., Kong, S.T., Cook, T., Coddington, K. y Banks, S. (2019) 'Brushed under the carpet: Examining the complexities of participatory research'. *Research for All*, 3 (2), pp.161–79. DOI <https://doi.org/10.18546/RFA.03.2.04>
- Mahlknecht, B. (2017) 'Doubt, excitement, pleasure: feminist practices of teaching and learning in art and education'. En; Beatriz Revelles-Benavente and Ana M. González Ramos (eds.), *Teaching Gender: Feminist Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis*, London: Routledge, pp.117-130.
- Meissner, H. (2014). "Politics as encounter and response-ability. Learning to converse with enigmatic others". En: Beatriz Revelles Benavente, Ana M. González Ramos, Krizia Nardini (coord.). "New feminist materialism: engendering an ethic-onto-epistemological methodology". *Artnodes*. 14, pp.35-41.
- Moraña, M. (2012). "Postscriptum. El afecto en la caja de herramientas", En: Mabel Moraña y Ignacio Sánchez Pardo. *El lenguaje de las emociones: afecto y cultura en América Latina*. (pp. 313-337). Madrid: Iberoamericana.
- Nardini, K. (2014). "Embodied Thinking and the 'Transformative Matter' of (New) Feminist Materialist Theorizing". En: Beatriz Revelles Benavente, Ana M. González Ramos, Krizia Nardini (coord.). "New feminist materialism: engendering an ethic-onto-epistemological methodology". *Artnodes*. 14, pp.18-24.
- O'Sullivan, S. (2001) The aesthetics of affect: Thinking art beyond representation. En *Angelaki: journal of theoretical humanities*, 6(3), 125-135.

- Pauwels, L., & Mannay, D. (2020). *The SAGE handbook of visual research methods*. 55 City Road, London: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781526417015
- Pink, S. (2001) More visualising, more methodologies: on video, reflexivity and qualitative research. *The Sociological Review*, 49, pp.586-599. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00349>
- Pink, S. (2008) Mobilising Visual Ethnography: Making Routes, Making Place and Making Images. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-9.3.1166>
- Revelles-Benavente, B. (2017) Affecting feminist pedagogies: performing critical thinking in between social networking sites and contemporary literature. En: Just, E. y Wraggen, W. (Eds.), *Adventurous Encounters*, pp.131-155. Cambridge: Cambridge Scholars University Press.
- Revelles-Benavente, B. (2020) Editorial. En: Revelles-Benavente, B. (Coord). Introduction to Matter's genealogies. Special issue of Matter: *Journal of New Materialist Research*, 1(1), pp.I-VI.
- Springgay, S. y Truman, S. E. (2018) On the Need for Methods Beyond Proceduralism: Speculative Middles, (In)Tensions, and Response-Ability in Research. *Qualitative Inquiry*, 24(3), pp.203–214. doi: 10.1177/1077800417704464
- Sánchez-Pardo, E. (2017) 'It's a hell of a responsibility to be yourself': troubling the personal and the political in feminist pedagogy' en Beatriz Revelles-Benavente and Ana M. González Ramos (eds.), *Teaching Gender: Feminist Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis*, London: Routledge, pp.64-80.
- Trafi-Prats, L. (2016). The post-qualitative turn in art education research. Trabajo presentado en *Art Education Research Institute (AERI) Symposium 2016* (North Illinois University) Doi: 10.13140/RG.2.1.4358.3761.
- VV.AA. (2017) *Investigación (educativa) basada en las artes. Materiales para el Mooc Tendencias emergentes en investigación educativa*. La Laguna: Universidad de La Laguna.