

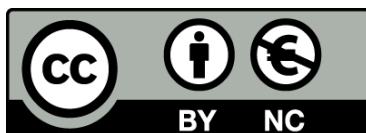


UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

Las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno afectivo-pedagógico-feminista de investigación

**Un estudio difractivo sobre los Laboratorios Audiovisuales
de Género en el Institut Escola Pepa Colomer**

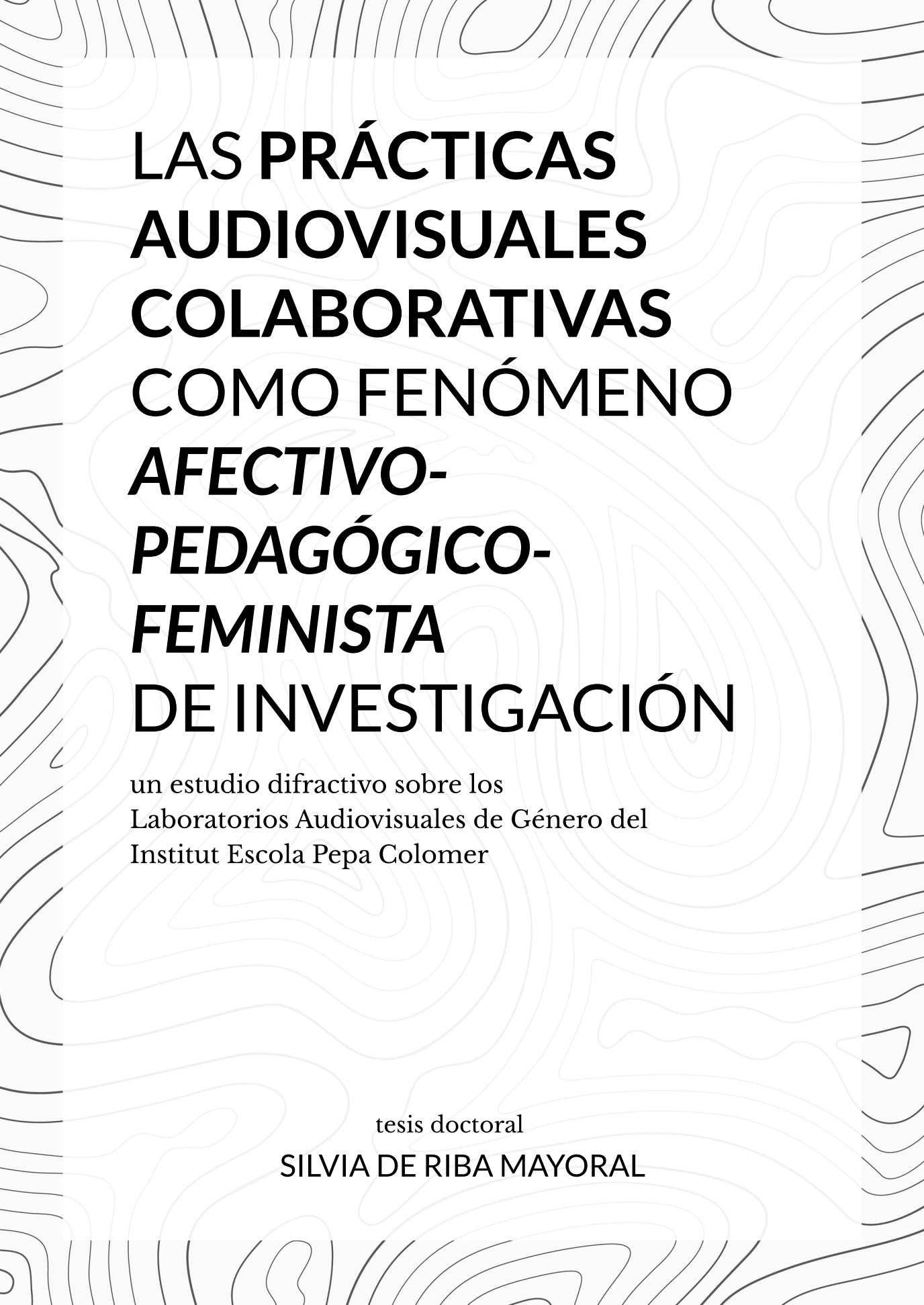
Silvia de Riba Mayoral



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons**.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License**.



LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COLABORATIVAS COMO FENÓMENO AFECTIVO- PEDAGÓGICO- FEMINISTA DE INVESTIGACIÓN

un estudio difractivo sobre los
Laboratorios Audiovisuales de Género del
Institut Escola Pepa Colomer

tesis doctoral
SILVIA DE RIBA MAYORAL



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COLABORATIVAS COMO FENÓMENO *AFECTIVO-PEDAGÓGICO- FEMINISTA* DE INVESTIGACIÓN

Un estudio difractivo sobre los Laboratorios Audiovisuales de Género del Institut Escola
Pepa Colomer

Autoría

SILVIA DE RIBA MAYORAL

Dirección

BEATRIZ REVELLES BENAVENTE
FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

Tutorización

FERNANDO HERRAIZ GARCÍA

Programa de doctorado

HDK03 - ARTES Y EDUCACIÓN

Barcelona, 2024

Esta investigación doctoral está vinculada al proyecto MiCREATE. Migrant Children in a Transforming Europe (H2020-SC6-MIGRATION-2018-2019-2020/H2020-SC6MIGRATION-2018) financiado por la European Union's Horizon 2020 Research and Innovation Programme, número de acuerdo 822664.

También está financiada por el programa de contratación de investigadores predoctorales UB (PREDOCS-ub), en la convocatoria del año 2020.

Aprender es ser afectado [...] Empezamos a pensar cuando aquello que sabemos (o no sabemos) afecta nuestra relación con las cosas, con el mundo, con los otros. Para ello hace falta valentía y la valentía se cultiva en la relación afectiva con otros. Ésta es la experiencia fundamental que puede cambiar hoy de raíz nuestra relación con el mundo y sus formas de dominación, cada vez más íntimas y subjetivas.

Marina Garcés (2013)

RESUMEN

La presente tesis doctoral parte de la invitación a la apertura que ofrecen las prácticas audiovisuales colaborativas en investigación. Aunque dichas prácticas se han experimentado desde distintas disciplinas y con diferentes propósitos, poco ha sido explorado sobre las formas en las que estas performan desde paradigmas ‘post’. Específicamente, desde las contribuciones de la perspectiva postcualitativa, los nuevos materialismos feministas y el giro afectivo. Esta investigación se adentra a la indagación de esta cuestión mediante la generación de los Laboratorios Audiovisuales de Género. Estos son llevados a cabo en el Institut Escola Pepa Colomer, un centro educativo ubicado en El Prat de Llobregat (Barcelona, España). La metodología difractiva hace posible examinar las escenas significativas que emergen en el proceso de investigación a través de tres nociones clave: los afectos, la pedagogía y la diferencia. Es el concepto como método el que permite tal acción. Todo ello expande las prácticas audiovisuales colaborativas hacia múltiples direcciones y posibilita dar cuenta de cómo estas, al trabajar con un centro educativo y desde los enfoques ‘post’, se configuran como fenómenos afectivos, pedagógicos y feministas de investigación.

PALABRAS CLAVE: Prácticas audiovisuales colaborativas, perspectiva postcualitativa, nuevos materialismos feministas, giro afectivo, metodología difractiva, pedagogía, diferencia.

RESUM

La present tesi doctoral parteix de la invitació a l'obertura que ofereixen les pràctiques audiovisuals col·laboratives en investigació. Encara que aquestes pràctiques s'han experimentat des de diferents disciplines i amb diversos propòsits, poc ha estat explorat sobre les formes en les quals aquestes performen des dels paradigmes 'post'. Específicament, des de les contribucions de la perspectiva postqualitativa, els nous materialismes feministes i el gir afectiu. Aquesta investigació s'endinsa en la indagació d'aquesta qüestió mitjançant la generació dels Laboratoris Audiovisuals de Gènere. Aquests són duts a terme a l'Institut Escola Pepa Colomer, un centre educatiu ubicat al Prat de Llobregat (Barcelona, Espanya). La metodologia difractiva fa possible examinar les escenes significatives que emergeixen en el procés de recerca mitjançant tres nocions clau: els afectes, la pedagogia i la diferència. És el concepte com a mètode el que permet aquesta acció. Tot això fa expandir les pràctiques audiovisuals col·laboratives cap a múltiples direccions i possibilita posar llum a com aquestes, en treballar amb un centre educatiu i des dels enfocaments 'post', es configuren com a fenòmens afectius, pedagògics i feministes d'investigació.

PARAULES CLAU: Pràctiques audiovisuals col·laboratives, perspectiva postqualitativa, nous materialismes feministes, gir afectiu, metodologia difractiva, pedagogia, diferència.

ABSTRACT

This doctoral dissertation stems from the invitation to openness offered by collaborative filmmaking practices in research. Although such practices have been applied across various disciplines and for diverse purposes, there has been limited exploration of their performance within 'post' paradigms. Specifically, this study draws from the contributions of the post qualitative inquiry, the feminist new materialisms, and the affective turn. This research delves into this matter through the generation of 'Gender Filmmaking Labs'. These are implemented at the Institut Escola Pepa Colomer, a primary and high school located in El Prat de Llobregat (Barcelona, Spain). The diffractive methodology is employed to scrutinise the significant scenes that unfold in the research process, guided by three key notions: affects, pedagogy, and difference. The concept as method allows for such action, broadening collaborative filmmaking practices towards multiple directions and enabling an understanding of how these are configured as affective, pedagogical and feminist research phenomena within 'post' frameworks, particularly when engaging with an educational institution.

KEYWORDS: Collaborative filmmaking, post qualitative inquiry, feminist new materialisms, affective turn, diffractive methodology, pedagogy, difference.

ÍNDICE

RESUMEN.....	5
ÍNDICE.....	9
AGRAÏMENTS.....	12
1. INTRODUCCIÓN.....	16
1.1 LA GENERACIÓN DEL PROBLEMA.....	18
1.1.1 QUÉ.....	20
1.1.2 DESDE DÓNDE.....	23
1.1.3 CON QUIÉN.....	25
1.2 LA GENERACIÓN DEL FENÓMENO.....	28
1.2.1 LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	31
1.3 LA GENERACIÓN DE LA ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	32
2. LOS MARCOS ONTO-ÉTICO-EPISTE-METODOLÓGICOS.....	36
2.1 LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COLABORATIVAS.....	37
2.1.1 UNA POSIBLE GENEALOGÍA.....	37
2.1.2 EL VÍDEO PARTICIPATIVO.....	39
2.1.3 LA HETEROGENEIDAD DE PROPUESTAS.....	43
2.2 LOS 'POST'.....	45
2.2.1 UNA POSIBLE GENEALOGÍA.....	45
2.2.2 LOS NUEVOS MATERIALISMOS FEMINISTAS.....	46
2.2.3 EL GIRO AFECTIVO.....	48
2.3 LOS APUNTES METODOLÓGICOS.....	51
2.3.1 LA METODOLOGÍA DIFRACTIVA.....	51
2.3.2 EL CONCEPTO COMO MÉTODO.....	53
2.3.3 LAS ESCENAS SIGNIFICATIVAS.....	55
2.4 LAS CUESTIONES ÉTICAS.....	57
3. LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COLABORATIVAS COMO FENÓMENO AFECTIVO.....	62
3.1 UN INVESTIGAR CONCEPTUAL.....	64
3.2 UN INVESTIGAR SITUADO.....	69
3.3 UN INVESTIGAR RELACIONAL.....	73
3.4 UN INVESTIGAR DINÁMICO.....	80
3.5 UN INVESTIGAR CREANDO MUNDOS.....	93
3.6 UN INVESTIGAR AL ESCRIBIR.....	97

4. LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COLABORATIVAS COMO FENÓMENO PEDAGÓGICO	104
4.1 UNA PEDAGOGÍA ABIERTA	106
4.2 UNA PEDAGOGÍA DETONADA	113
4.3 UNA PEDAGOGÍA DE ENCUENTROS	120
4.4 UNA PEDAGOGÍA MÁS ALLÁ DE LA EMOCIONAL	127
4.5 UNA PEDAGOGÍA COLABORATIVA	133
4.6 UNA PEDAGOGÍA GENERATIVA	139
5. LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COLABORATIVAS COMO FENÓMENO FEMINISTA	146
5.1 UN FEMINISMO MÁS-QUE-HUMANO	149
5.2 UN FEMINISMO 'DESCLASIFICADO'	154
5.3 UN FEMINISMO EN PROCESO	161
5.4 UN FEMINISMO 'ENTRE'	167
5.5 UN FEMINISMO DE FUERZAS 'INTERSECTANTES'	173
5.6 UN FEMINISMO AFIRMATIVO	181
6. CONCLUSIONES	186
6.1 LOS ECOS	188
6.1.1 LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COLABORATIVAS DIFRACTADAS	188
6.1.2 LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COLABORATIVAS INTRA-ACTUADAS	194
6.2 LOS FUERAS DE CAMPO Y LOS PUNTOS DE FUGA	201
6.3 UN POSIBLE CIERRE	205
REFERENCIAS	208
ANEXOS	234
ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO	235
ANEXO 2. INVITACIÓN A LOS L.A.G	240
ANEXO 3. PRESENTACIÓN DE LOS L.A.G	242
ANEXO 4. DOCUMENTOS DE PREPRODUCCIÓN PARA LA COMUNIDAD DE MAYORES	260
ANEXO 5. DOCUMENTOS DE PREPRODUCCIÓN PARA LA COMUNIDAD DE MEDIANOS	263
ANEXO 6. PRESENTACIÓN DE LA DEVOLUCIÓN AL I.E PEPA COLOMER	265
ANEXO 7. TABLAS DE LOS CAPÍTULO DE ANÁLISIS	273
ANEXO 8. VALORACIÓN DE LOS L.A.G POR PARTE DEL EQUIPO DOCENTE DEL I.E PEPA COLOMER	276

AGRAÏMENTS

No fa tant, algú em va preguntar quan vaig començar aquesta tesi. M'imagino que buscava una resposta senzilla però, com si estigués davant d'una emissió en blanc i negre, un catàleg de fragments de la memòria es van projectar intentant respondre el quan, fent viu el perquè de tot això. La veritat és que, fins molt avançat el procés, tenia més dubtes que certeses sobre aquestes qüestions. No és que ara les certeses siguin moltes, però m'és més clar que si estic escrivint això també és per totes aquelles experiències que estan latents en el fora de camp d'aquesta investigació.

Em venen imatges de la fascinació que de petita em creaven les càmeres analògiques, aquelles que van filmar la vida familiar. I del meu pare, tot un MacGyver tecnològic, que feia i desfeia els aparells per capturar i reproduir el que ara ja són records. Penso també en la meua mare, mestra dins i fora l'escola, quan ens preparava la casa per tal que el meu germà i jo poguéssim experimentar el món en totes les seves textures. I aquelles companyes de classe que, ara riem, però vam descobrir conjuntament que l'adolescència resultava més lleugera si entre assignatura i assignatura ens filmàvem i creàvem una ficció.

Se m'apareix el quan i el perquè vaig decidir fer el batxillerat artístic, i el primer dia davant la porta de l'Institut Celestí Bellera amb el meu amic de la infància i de sempre, l'Enric, ara fet un il·lustrador excel·lent. I ens veig amb totes les noves amistats que vam fer allà, devorant la vida a través d'una educació artística que poques podem explicar. També penso en l'Anna, aquella professora que ens portava a veure món i que quan ens trobem encara em parla del treball recerca sobre la videodansa. I em venen al cap totes les docents. Les que em van fer creure en l'educació pública i de qualitat. I després la carrera, es clar. I les millors companyes que he tingut mai. I les sessions a la filmoteca i les jornades eternes ideant, filmant i editant. I l'Erasmus a Tampere. I el documental amb la Júlia, que el guardo com un tresor. I de cop aquelles experiències laborals en audiovisuals i educació. I de cop la passió i les ganes de saber més. I després aquella primera sessió de màster i el Fernando preguntant-me què fer amb tot aquest recorregut, amb tots aquests interessos.

Llavors, quan vas començar la tesi? Em va insistir algú no fa tant. Mai va començar, vaig pensar. Sempre va estar. Ressonant com l'eco dels afectes. Acumulant-se en diferents espais i temps com un trencaclosques. Com un conjunt de forces que, sempre agraïda, avui es materialitzen en aquestes paraules. Aquest recorregut, el que fa referència al procés de doctorat, també està ple de persones i moments que m'han acompanyat en una de les experiències més significatives de la meua vida.

La Beatriz Revelles Benavente i el Fernando Hernández Hernández han posat la seva confiança en mi i m'han ofert el regal de seguir-me de ben a prop en aquest trajecte. M'han ensenyat què volen dir les paraules passió, perseverança i compromís. M'han convidat a seguir sempre qüestionant-me el món i fer de la vocació un estil de vida. A ambdues, gràcies per l'aposta, pel camí recorregut, pel temps i energies dedicades i per les oportunitats donades.

En aquest sentit, el grup de recerca Esbrina ha estat un niu on aprendre a investigar. També ha estat el lloc on trobar unes de les peces claus d'aquest camí. Són aquelles que m'han ajudat estant a prop, recolzant i animant el procés. Són també la Paula Estalayo, la Paula Lozano i la Marina Riera, que s'han convertit en companyes i amigues. Juntament amb la Mar Sureda i el José Rubilar del programa de doctorat d'Arts i Educació, hem construït la xarxa de suport necessària per obrir una escletxa i pensar altres maneres de viure en el món i a la universitat.

D'aprendre a investigar també se n'ha encarregat l'Institut Escola Pepa Colomer. Cada una de les persones que ha format part del treball de camp d'aquesta tesis. Vull agrair a les estudiants i a les docents per obrir-me les portes com si fos una més. A l'equip directiu per confiar cegament en mi i seguir mantenint, a dia d'avui, una relació d'aprenentatge recíproc. La Muntsa hi té molt a veure en tot això. Gràcies.

Gràcies també a les meves amistats, per estar i per ser motor per molt que passin els anys al llarg de la vida. Per ampliar el concepte d'amistat a família. I a les amigues, especialment a l'Andrea, la Júlia i la Glòria, per corporitzar el que és la sororitat i aprendre el que és el feminisme molt abans de poder posar-hi paraules. Aquesta tesis també és seva.

Al Gerard, que és casa. Com canten els Mishima, 'cert, clar i breu'. Li vull agrair el camí compartit, el suport incansable i el projecte comú. Sense ell no hagués estat possible res d'això.

A la meua mare, al meu pare i al meu germà que han estat aquí incondicionalment, com sempre. S'han endinsat en aquesta investigació com si fos la seva. No els hi he repetit prou que el que he après d'elles excedeix el que una tesis podria dir. No els hi he repetit prou que el que hi ha escrit en aquestes pàgines son totes elles, com petjades entre paraules.

Per últim, vull donar les gràcies a aquelles persones que, potser sense saber-ho, han apaivagat les turbulències del camí. I també a tu, que llegeixes, per acabar de donar-li forma a aquesta tesi.

1. INTRODUCCIÓN

De igual forma que toda pieza audiovisual es la presentación de un encuentro (MacDougall, 2005), esta tesis doctoral resulta un nodo. La materialización de un punto de confluencia entre distintas fuerzas. Entre varios espacio-tiempos.

Dice Gilles Deleuze (1969/1990) que

Siempre hay un espacio que condensa y precipita las singularidades, como un tiempo que completa progresivamente el acontecimiento mediante fragmentos de acontecimientos futuros y pasados. [...] Las soluciones se engendran exactamente a la vez que el problema se determina. Por ello también se cree tan a menudo que la solución no deja subsistir el problema, y le da retrospectivamente el estatuto de un momento subjetivo necesariamente superado cuando se encuentra la solución. Sin embargo, es completamente al contrario. Es por un proceso propio que el problema se determina a la vez en el espacio y en el tiempo, y, al determinarse, determina las condiciones en las que persiste. (p. 90-91)¹

Esta tesis es la presentación de un encuentro espaciotemporal y de distintas fuerzas que, de manera productiva, generan tanto el problema de la presente investigación como unas respuestas que no pretenden dejarlo atrás, sino más bien seguir con él (Haraway, 2019)².

¹ Todas las traducciones de esta investigación están hechas por la autora.

² Esta referencia parte del libro 'Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno' de Donna Haraway (2019). Aunque la autora usa la expresión 'seguir con el problema' para hablar de los desafíos ecológicos y sociales de la contemporaneidad, sus aportaciones son también útiles por la idea que diseminan sobre no tratar de huir de los retos actuales, sino comprometerse a abordarlos y responderlos, abrazando las complejidades que estos entrañan.

1.1 LA GENERACIÓN DEL PROBLEMA

Señalar un catalizador del problema de esta tesis no es tarea fácil. Dice Elizabeth St. Pierre (en Guttorm et al., 2015) que esto se debe a que los procesos de investigación no se rigen por principios o finales, sino más bien por devenires³. Esto significa que la investigación siempre se está moviendo en el medio, aunque este medio no es promedio (Springgay y Truman, 2018). El medio es un nodo en movimiento, el que engendra y hace perdurar el problema gracias a las diferentes fuerzas que lo mantienen vivo.

Elizabeth Grosz (2005) considera que

Cada fuerza tiene sus propias características, su propia cantidad, su propia cualidad, circunstancias, eficacia, su propia voluntad o meta. La fuerza es lo que establece y corta las conexiones entre (las fuerzas que componen) las cosas y las relaciones. La fuerza nivela a las fuerzas, capaces de conectarse y afectarse entre sí, capaces de componer unidades superiores o de desprenderse en una forma de descomposición sin volverlas nunca iguales. (p. 188)

Esta tesis contiene una amalgama de fuerzas que, en distintas intensidades, ya generan movimientos mucho antes de aquello que se puede considerar el inicio oficial del doctorado.

Puedo hablar de todas aquellas memorias mencionadas en los agradecimientos y puedo hablar también del cruce que se produce en 2012 cuando, mientras estudio la carrera de Comunicación Audiovisual, asisto a una asignatura sobre audiovisuales y educación. Esta experiencia genera una bifurcación en mi trayectoria que me orienta hacia la realización de un seguido de proyectos profesionales en ese terreno. Una bifurcación que, en cierto modo, me traslada al 2017 cuando me inscribo en el máster en Artes Visuales y Educación de la Universidad de Barcelona y allí me encuentro con algunos de los marcos considerados ‘post’⁴:

³ En palabras de Cliff Stagoll (2010), basándose en la filosofía deleuziana: “El devenir es el movimiento puro evidente en los cambios entre acontecimientos particulares. Esto no quiere decir que el devenir represente una fase entre dos estados, o una gama de términos o estados a través de los cuales algo podría pasar en su viaje hacia otro estado. Más que un producto, final o provisional, el devenir es el dinamismo mismo del cambio, situado entre términos heterogéneos y que no tiende hacia ninguna meta o estado final en particular” (p. 26).

⁴ Autoras como Carol Taylor et al. (2023) ya usan la noción de los ‘post’ como paraguas aglutinador de todas aquellas corrientes teóricas contemporáneas que dan un giro a los modos de entender y relacionarse con la realidad. Entre ellas también se encuentran los poshumanismos. Según Rosi Braidotti y Maria Hlavajova (2018), estos son un campo

los ‘nuevos materialismos feministas’⁵ (Barad, 2003; Dolphijn y van der Tuin, 2012; Revelles-Benavente, 2014), el ‘giro afectivo’ (Clough y Halley, 2007; Lara y Enciso Domínguez, 2013; Moraña, 2012) y la ‘perspectiva postcualitativa’ (Hernández-Hernández y Revelles-Benavente, 2019; Correa et al., 2020; St. Pierre, 2011). Sin duda, fuerzas que no solo inciden en la generación de aquella incipiente investigación materializada en el Trabajo Final de Máster llamado ‘Hacia una pedagogía afectiva de movimiento’⁶ presentado en 2019, sino que me empujan a decidir seguir aprendiendo a través del doctorado de Artes y Educación de la misma universidad. Los casi 5 años del recorrido, los seminarios, las jornadas, las lecturas y todo aquello compartido con compañeras⁷ y docentes son también fuerza constitutiva de esta tesis.

Y si bien estas son algunas de las fuerzas por las cuales hoy me encuentro escribiendo estas palabras, no son las únicas ni tampoco ejercen su función de forma uniforme o lineal. Más bien, se constituyen como un entramado donde ‘pasado-presente-futuro’⁸ (Barad, 2010) se funde para generar esta investigación. Es por ello que, para presentar el encuentro de fuerzas

de indagación y experimentación transdisciplinar que busca cuestionar el ideal humanístico en el que el ‘Hombre’ es la representación de lo humano e ir hacia una construcción del conocimiento que subvierte el antropocentrismo en la generación de conocimiento, atendiendo la materia y lo más-que-humano. En tanto que tiene relación con las propuestas que se hacen desde los nuevos materialismos feministas, ya han surgido nuevas corrientes que engloban ambas y se acogen bajo el nombre de PhEMaterialisms. Aunque esta tesis desestima su exploración, se puede consultar más sobre ello en: Rosi Braidotti (2013); Rosi Braidotti y Maria Hlavajova (2018); Francesca Ferrando (2019); Rebecca Coleman y Jane Osgood (2019).

⁵ Parafraseando a Beatriz Revelles-Benavente et al. (2019), los nuevos materialismos no siempre van de la mano de un posicionamiento feminista. Sin embargo, las aportaciones de las feministas académicas dentro de los nuevos materialismos están atravesando disciplinas y cuestionando los modos de producción de conocimiento, elaborando conocimientos situados y responsables.

⁶ A partir del Trabajo Final de Máster, y en co-autoría con Beatriz Revelles-Benavente, realizamos un artículo con el mismo nombre ‘Hacia una pedagogía afectiva de movimiento’ (de Riba Mayoral y Revelles-Benavente, 2019).

⁷ En esta tesis uso el femenino genérico como una forma de desafiar el sexismo lingüístico. Aunque la Real Academia Española no valida esta opción, sigo aquellas autoras (Anzaldúa, 2020; Chaves Gallastegui, en prensa; Martín Barranco, 2019) que consideran que el masculino plural invisibiliza una parte de la población. Ciertamente es que se puede considerar que el femenino genérico acarrea las mismas consecuencias y que puede mantener el pensamiento binario, pero para esta investigación resulta un acto político de compensación histórica (Chaves Gallastegui, en prensa). Permite desestabilizar aquello naturalizado y neutralizado del lenguaje que, basado en las fuerzas patriarcales que afectan la organización del mundo, mantiene desigualdades. Si bien esta tesis no considera que el lenguaje es el único constitutivo de la realidad, tal como se demuestra en el apartado ‘2.2 Los ‘post’ del capítulo 2, sí que apela a que es una de las fuerzas que la mueve. Una fuerza que está viva y requiere ser revisitada para posibilitar construir mundos más justos.

⁸ Karen Barad (2010) usa el término pasado-presente-futuro para dar cuenta de que estos están entrelazados “en una envoltura no lineal de materia espacio-tiempo, una topología que desafía cualquier sugerencia de una variedad continua y uniforme” (p. 244).

que mueve la tesis, resulta importante hacer un ejercicio de encuadre. No tanto en el sentido de encajar en unos parámetros pre-establecidos, sino más bien en términos de parcialidad, o, como dice Donna Haraway (1988), de conocimiento situado. De evidenciar que todo conocimiento se genera en un contexto particular y desde un posicionamiento específico.

Como la imagen que se produce al enmarcar con la cámara, como el trozo de realidad que se puede ver a través del visor y que está irremediabilmente afectado por las decisiones de quién filma sobre lo que se ve y lo que se queda fuera de campo, el conocimiento situado permite subvertir la tendencia a interpretar, reproducir o representar una realidad única, universal y neutral. El ejercicio de encuadre que requiere la investigación, pues, es también un ejercicio de objetividad. Una objetividad planteada desde la práctica de hacer transparente cómo una se relaciona con la realidad y las decisiones tomadas en este proceso. Es desde aquí que se constituye el conocimiento que se genera y que la investigación se convierte en transferible (Suominen et al., 2017)

En esta introducción, el ejercicio de encuadre pasa por compartir aquellas tres fuerzas que, al responder al qué, el desde dónde y con quiénes se investiga, resultan motor. Todas juntas, en su encuentro, responden al porqué de esta tesis, generando el problema y también el fenómeno de investigación.

1.1.1 QUÉ

Ya sea por mi trayectoria académica y laboral, o por una inclinación personal, una de las fuerzas que mueve la investigación es la inquietud por el uso de las prácticas audiovisuales colaborativas en investigación. Digo prácticas audiovisuales haciendo una especie de traducción a la palabra ‘filmmaking’. Siguiendo a Nigel Meager (2019), esta nomenclatura permite ir más allá de poner el foco en el producto final (es decir, la pieza audiovisual) o en la tecnología en sí misma, adentrándose en las posibilidades y tensiones del proceso de producción audiovisual (de la acción, de la práctica) para la generación de conocimiento.

Digo colaborativas⁹ rescatando las palabras del proyecto Subtramas¹⁰ del Museo Reina Sofía (2012) cuando apuntan que:

La colaboración conlleva un desborde de las nociones de autoría, autoridad y autenticidad para llegar a un trabajo compartido. Entienden lo colaborativo no como una suma de trabajos o fuerzas de diversos agentes, sino como un proceso en el que se incorporan y comparten permanentemente los cuestionamientos sobre las propias ideas, métodos y procesos de trabajo, con la intención de ir generando agenciamiento con las diferentes sensibilidades involucradas. [...] El trabajo colaborativo no renuncia a integrar las complejidades y los conflictos y el resultado es fruto de un compromiso colectivo que contiene todos los valores que conforman una producción audiovisual. (párr. 2)

Aquello que brinda la colaboración dentro de las prácticas audiovisuales en investigación tiene que ver con la posibilidad de que comunidades no científicas formen parte del proceso de creación audiovisual y que esta acción contribuya a la producción de conocimiento. Sin ahuyentar las tensiones éticas que esta propuesta entraña, y abordándolas a lo largo de la tesis, hablar de colaboración parece hacer posible que el ejercicio unidireccional de filmar pase a la promesa de abrirse a una miríada de visiones. Una miríada de formas de relacionarse con el mundo y de conocer relacionalmente partes del mundo. Así, la terminología adoptada resulta apropiada no solo para dar cuenta que el hecho de nombrar no es una acción neutral ni universal (Spivak, 1998), sino también para ir trayendo el problema de esta investigación al texto.

Desde que los hermanos Lumière proyectan la primera pieza audiovisual en el año 1895 y especialmente a partir de los inicios del siglo XXI con la expansión de las nuevas tecnologías, el terreno de investigación se está nutriendo cada vez más de las prácticas audiovisuales. Atravesando disciplinas como la etnografía (MacDougall, 2005; Pink, 2013; Riera-Retamero,

⁹ Si bien hay todo un debate en torno a las semejanzas y distancias entre las nociones de colaboración, cooperación, participación, entre otras, esta tesis no las aborda en profundidad dado que no resulta su foco de atención. Aún así, durante el texto se va tejiendo una relación entre los conceptos de participación y colaboración que influye en los resultados de esta investigación. En relación a las discusiones mencionadas, se puede consultar más en Francisco González y Nuria Álvarez (2017).

¹⁰ Aunque este proyecto cuenta con otros fines y procedimientos que se alejan de la investigación académica, su noción de colaboración resulta inspiradora para esta tesis.

2022), la antropología (fe, 2003; Rouch, 1974), las ciencias sociales (Heath et al., 2010), los estudios filmicos (Colman, 2010; Deleuze, 1983/2013; Deleuze, 1985/1987; Citron et al., 1978) o el campo de la investigación educativa (Buckingham, 2019; Goldman et al., 2006; Meager, 2019), entre otras, se están desplegando bajo múltiples nombres como el ‘vídeo participativo’ (Milne, Mitchell y de Lange, 2012), la ‘investigación visual’ (Banks, 2018), la ‘etnografía visual’ (Pink, 2001), la ‘investigación basada en el vídeo’ (Xu et al., 2019), el ‘vídeo como método’ (Harris, 2016), el ethnocinema (Harris, 2014), las ‘prácticas audiovisuales observacionales’ (Meager, 2019), el ‘documental colaborativo’ (Zimmermann y de Michiel, 2018), la ‘visualidad colaborativa’ (Lico y Luttrell, 2011) o la ‘creación artística audiovisual’ (Escaño et al., 2013), para nombrar algunos términos¹¹.

Propuestas que son evidencia de la proliferación de las prácticas audiovisuales en investigación y de sus múltiples formas y fines. Siendo empleadas desde la recopilación de datos hasta la diseminación, de forma tanto individual como colaborativa, están arrojando luz en sus posibilidades para conocer, para sentir, para aprender y para involucrarse políticamente con la realidad. Para atender aquellas partes del mundo que, aunque incluyen, también exceden lo discursivo y, con ello, impulsan la generación de conocimiento.

Aunque mucho está siendo experimentado y escrito en relación a ellas, para esta tesis resulta relevante las afirmaciones de autoras como Anne Harris (2016) o Niegel Meager (2019). Dicen que el potencial de las prácticas audiovisuales es que aún siguen siendo consideradas en desarrollo y que desafían supuestos sostenidos en investigación: permiten otra mirada hacia al proceso de indagar, traspasando las funciones académicas y generando, más que un método, un modo de conceptualizar, diseñar, hacer, entender y, en definitiva, habitar el proceso indagador. O, como apunta Anne Harris (2016):

El vídeo no es solo un método (una herramienta, una perspectiva) sino más que esto, ya que extiende cada vez más los marcos teóricos. Esto significa que no solo hacemos investigación de manera diferente, sino que también vemos la práctica, el rol y la responsabilidad de la investigación de forma distinta. La investigación basada en el

¹¹ Las diferentes nomenclaturas también traen consigo una diversidad de propuestas, las cuales son brevemente descritas en el apartado ‘2.1.3 La heterogeneidad de propuestas’ del capítulo 2 de esta tesis.

vídeo puede ser útil para varias funciones académicas, relaciones sociales y para sugerir nuevas maneras de creación de conocimiento a medida que avanza. (p. 440)

Esta apertura es justamente su potencial. Una de las fuerzas que posibilita generar el problema de esta investigación y moverse con él.

1.1.2 DESDE DÓNDE

En 2019, Elizabeth St. Pierre cierra su conferencia en el 15º Congreso Internacional de Investigación Cualitativa en Illinois con una invitación: experimentar con otros modos de investigar. Argumenta que esto es un acto de responsabilidad. Un acto para crear espacios donde tenga cabida la diferencia; para que la investigación pueda responder al mundo actual e imaginar otros posibles. Más tarde, la autora escribe:

Mi consejo para las estudiantes es: no tengáis miedo. No os cerréis antes de empezar. Al fin y al cabo, inventamos las tres grandes metodologías de investigación en ciencias sociales en el siglo pasado, y tienen raíces en los siglos XVII, XVIII y XIX. La diferencia apremiante y horripilante de hoy que me persigue cada minuto es que el planeta no es el mismo que ha sido durante siglos porque lo hemos destruido. Lo posthumano pronto será demasiado real -una tierra sin humanos- y el giro ontológico que informa la investigación postcualitativa parece especialmente urgente ahora. En algún momento, lo que “no se puede pensar y, sin embargo, debe pensarse” (Deleuze & Guattari, 1991/2015, p. 60) ya no es opcional sino una obligación ética. [...] Después de todo, éste es vuestro siglo. Éste es vuestro turno. Tenéis todo el derecho y, creo, la responsabilidad de inventar y crear nuevos enfoques de investigación para abordar los problemas del siglo XXI. No hace falta hacer lo que hicieron las generaciones anteriores de investigadoras. Podéis hacer algo diferente desde el principio. (St. Pierre, 2019, p. 5)

Esta misma invitación me llega en el Máster en Artes Visuales y Educación, durante un seminario llamado ‘Las perspectivas postcualitativas’ impartido por Beatriz Revelles-Benavente.

Recogiendo lo que Elizabeth St. Pierre ya propone en 2011, desestabilizar la sobredeterminación de la investigación humanística convencional, lo que se me presenta allí no es una ruptura con otras tradiciones. Es más bien una recapitulación de distintas contribuciones desarrolladas bajo el amplio paraguas de la perspectiva cualitativa y que proponen la oportunidad de ir más allá de la producción de conocimientos estables, medibles y repetitivos basados en un pensamiento de valores universales y sistematizados por rutas prefijadas (Hernández-Hernández y Revelles-Benavente, 2019). El fin es dejar de “repetir sistemáticamente un procesamiento de investigación preexistente para producir un resultado reconocible” (St. Pierre, 2019, p. 4).

Recordando que todos los modos de investigación han sido validados en algún punto de la historia de la ciencia (St. Pierre, 2021), lo que se plantea es una investigación que se genera de forma diferente y situada en cada ocasión. Esto supone que ya no hay respuestas únicas a los procedimientos de investigación. Es por ello que

la indagación postcualitativa no es una metodología. No tiene diseños de investigación preexistentes como los estudios de caso y la etnografía. No tiene un proceso de investigación sistemático, formalizado y preexistente que se pueda seguir, garantizando así su validez [...] La investigación postcualitativa no tiene métodos preexistentes de recolección de datos como entrevistas y observación que comienzan con el tema humanista. (St. Pierre, 2019, pp. 3-4)

Aunque su apertura hace señalar problemáticas como la pérdida de sistematicidad, de lo cognitivo, de la representación, de la experiencia o del sentido social (Hernández-Hernández y Revelles-Benavente, 2019), lo que posibilita la perspectiva postcualitativa es experimentar con modos de investigar que van en coherencia con las aportaciones que se están haciendo desde aquellas corrientes teóricas contemporáneas consideradas ‘post’.

Aunque en el apartado ‘2.2 Los ‘post’ del capítulo 2 de esta tesis se exploran con más detalle, poniendo hincapié en los nuevos materialismos feministas y en el giro afectivo, lo que me cautiva es que estas perspectivas se están adentrando en el terreno de la investigación con el fin de atender a las configuraciones materiales, discursivas y afectivas que construyen el mundo. Perspectivas que están proponiendo maneras de entender la realidad desde el dinamismo y

una profunda relacionalidad entre elementos humanos y ‘más-que-humanos’¹² (Bozalek y Zembylas, 2016).

Este mismo carácter relacional es el que hace que estas perspectivas se constituyan como una ‘onto-ético-epistemología’ transdisciplinar¹³. Esta concepción, instaurada por Karen Barad (2007), pasa por entender que el pensamiento (epistemología), el ser (ontología) y aquellos cuestionamientos sobre la manera en la que una se acerca a la realidad (ética) forman parte de un mismo proceso. A ello se le suma la metodología que, aunque no se concibe en la inauguración del término, también forma parte del enredo. Por ello, en esta tesis hablo de ‘onto-ético-episte-metodología’. Esto posibilita hacer visible que estos elementos no son partes independientes de la investigación, sino que, conjuntamente con la investigadora y aquellas personas involucradas en el estudio, se unen para hacerla posible. Así, el acto de conocer se vuelve “una cuestión de una parte del mundo haciendo inteligible otra parte del mundo” (Barad, 2007, p.185).

Las propuestas de las perspectivas ‘post’, pues, se presentan a esta investigación como una fuerza que contribuye a generar el problema: abrir la posibilidad de experimentar con las prácticas audiovisuales colaborativas y ensamblarse a ellas por la apertura compartida a la actualización.

1.1.3 CON QUIÉN

En el encuentro entre fuerzas de esta tesis también se sitúa el Institut Escola Pepa Colomer (a partir de ahora, I.E Pepa Colomer). Este es un centro educativo ubicado en el Prat de Llobregat, ciudad del área metropolitana de Barcelona. En el curso 2020-2021, este centro pasa a formar parte del proyecto europeo al cual se vincula esta tesis: ‘MiCREATE: Migrant Children in a Transforming Europe’ (European project H2020-SC6-MIGRATION-2018-2019-2020).

¹² Siguiendo a José Rubilar Medina (2023), el concepto más-que-humano permite apuntar la importancia del papel que juegan de las otras entidades materiales que configuran el mundo, más allá de la centralidad de lo humano.

¹³ A diferencia de la interdisciplinariedad, que comporta una comprensión divisoria de las disciplinas, la transdisciplinariedad posibilita ir más allá de cualquier disciplina o práctica. Esto supone hacer investigación de forma diferente, atravesando lo que se supone que son diferentes campos de conocimiento (Landström, 2017).

MIGRATION). Una investigación que busca potenciar los procesos de inclusión de estudiantes migrantes a través de revisar y explorar prácticas educativas y políticas de varios países de Europa (Eslovenia, Reino Unido, Islandia, Dinamarca, Grecia, Polonia, Austria, Chipre, Italia, Croacia, Portugal y España)¹⁴.

En el marco de este proyecto, no solo llevamos a cabo el trabajo de campo requerido¹⁵, sino que con Fernando Herraiz y Laura Marchena también nos adentramos a explorar el instituto escuela (Herraiz et al., 2022). Dentro de este proceso, aprendemos que uno de los atributos del I.E Pepa Colomer es que es denominado como centro de máxima complejidad¹⁶ por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Otro de ellos es que es considerado como centro de nueva creación. Esto se debe a que, en 2014, la escuela de educación infantil y primaria que reside en el mismo edificio y que es llamada Pompeu Fabra se cierra administrativamente. Es la primera escuela en la que el estado español inicia este procedimiento. Su situación geográfica, en los umbrales del barrio estigmatizado de Sant Cosme¹⁷, hace que se considere que la escuela se está guetificando. No

¹⁴ Para ver más sobre el proyecto, consultar <https://www.MiCREATE.eu/>

¹⁵ El I.E Pepa Colomer colabora con MiCREATE a partir de dos acciones. Primero, a través de la realización de encuestas que rellenan las estudiantes desde sexto de primaria hasta segundo de secundaria. Segundo, a partir de 5 encuentros de una hora de duración con un grupo de 15 estudiantes de segundo de la ESO. El fin de estos es compartir, haciendo uso de métodos visuales, sus experiencias migratorias, así como su relación con el centro educativo, familia, entorno y comunidad. De la experiencia se elabora un artículo para la revista 'Invisibilidades. Revista Ibero-americana de pesquisa em educação, cultura e artes' en co-autoría con Fernando Herraiz García (2021) llamado 'Apuntes sobre métodos visuales. Aperturas y tensiones en una investigación con jóvenes y sus experiencias en torno a la migración'.

¹⁶ Según el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2021), esta nomenclatura depende del nivel de instrucción y ocupación de los padres y madres, del nivel de inmigración del centro y de alumnado NESE y de nueva incorporación. En el curso 2023-2024 el I.E Pepa Colomer está formado por un estudiantado de distintos niveles culturales, sociales y económicos y por ello ya no se considera un centro de alta máxima complejidad, sino de alta complejidad. También han aumentado la demanda de la matrícula y mejorado los resultados académicos.

¹⁷ Sant Cosme es un barrio del Prat de Llobregat estigmatizado por la segregación urbana (Pasalamar y Funes, 2020). Creado hace más de 50 años como polígono de viviendas públicas, las deficiencias de los edificios y la falta de equipamientos básicos ha llevado a reivindicaciones vecinales. Aunque este ha sido remodelado varias veces y se han hecho mejoras de los servicios, los índices de vulnerabilización social siguen considerados como altos por la "baja escolarización, analfabetismo, paro, baja esperanza de vida, adicciones, bajo nivel de instrucción, pobreza severa" (Pasalamar y Funes, 2020, p. 158).

hay demanda de matrícula, los conflictos son crecientes y el absentismo una realidad del día a día del centro.

El cierre administrativo conlleva la creación del nuevo centro, ahora con el nombre de I.E Pepa Colomer, e implica tanto una renovación del claustro como un encargo por parte de la Generalitat de Catalunya y el ayuntamiento del Prat de Llobregat. Se debe trabajar para reducir el absentismo, mejorar el rendimiento académico e impulsar un proyecto basado en las artes con doble fin: mejorar la vida en común y ampliar las formas de relacionarse con el conocimiento. Dentro de esta nueva configuración, se ofrece una figura de jefa de estudios artísticos para impulsar los primeros años del proyecto y que, por petición del equipo directivo, sigue presente a día de hoy.

En esta transformación también se inicia un proceso para convertirse en un instituto escuela con el objetivo de que las estudiantes no abandonen los estudios obligatorios una vez inician la secundaria. En el curso 2019-2020 ofrecen por primera vez dos líneas de primero de la ESO y en el 2022-2023 ya se gradúa la primera generación de secundaria.

El nuevo ‘proyecto educativo de centro’ (Institut Escola Pepa Colomer, s.f) se construye como un lugar de formación donde el claustro emplea horas para explorar cómo trabajar a partir de metodologías activas, estableciendo vínculos entre diferentes áreas de aprendizaje, saberes y lenguajes a través de prácticas pedagógicas transversales, poniendo especial atención a las artes. Todo ello con la finalidad de construir unas prácticas pedagógicas que posibiliten a las estudiantes concebir el centro educativo como una comunidad de aprendizaje¹⁸. En este sentido, también buscan implicar a las familias, el entorno, los barrios y organizaciones de la ciudad, así como agrupan los diferentes cursos poder llevar a cabo propuestas conjuntamente¹⁹.

¹⁸ Las comunidades de aprendizaje se consideran “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en relaciones guiadas por el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que es concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Valls, 2000, p. 8).

¹⁹ Durante el curso que se lleva a cabo el trabajo de campo de esta tesis, el 2020-2021, la organización por comunidades de aprendizaje es la siguiente: Comunidad de pequeños 1 (I3 - I4), Comunidad de pequeños 2 (I5 - primero de primaria), Comunidad de medianos 1 (segundo - tercero de primaria), Comunidad de medianos 2 (cuarto - quinto de primaria), Comunidad de mayores (sexto de primaria - segundo de la ESO). En este caso se usa el masculino genérico para respetar la nomenclatura original propuesta por el centro educativo.

1.2 LA GENERACIÓN DEL FENÓMENO

Igual que no se puede saber de antemano lo que un cuerpo puede hacer (Spinoza, 1677/1980), esta tesis, como cuerpo que es, se abre a la indeterminación. Hacia lo que las relaciones entre fuerzas y los movimientos le puede llevar. Hacia lo que, de entre todas las tesis que podría haber sido, hace que sea la que es.

El término ‘intra-acción’ acuñado por Karen Barad (2007) resulta útil para hablar sobre ello. Para comprender que no hay nada previo a la acción. Que las distintas fuerzas, cuando se encuentran, se co-constituyen. Esto no significa que las tres fuerzas anunciadas no existan antes de esta tesis, ni que sean las únicas que la generan, sino que cuando se produce el encuentro intra-activo entre ellas, estas determinan un problema de investigación: explorar las prácticas audiovisuales colaborativas desde las perspectivas ‘posts’ dentro de un centro educativo. Un problema que, paradójicamente, se trata más bien de una oportunidad. Consiste en responder a la invitación a la experimentación para abrirse a un futuro por venir. Esto se traduce a una primera pregunta para la tesis:

¿Cómo performan las prácticas audiovisuales colaborativas en investigación desde las perspectivas ‘post’ al trabajar con un centro educativo?

Una pregunta que inicia el movimiento de la investigación y que, con ello, contribuye a dar forma al fenómeno de investigación.

En la presente tesis, la concepción de fenómeno se aleja de su etimología griega que lo define como “aquello que aparece o es visto” (Sauzet, 2021, p. 159). Según Karen Barad (2007), el fenómeno es una “intra-acción específica de ‘un objeto’; y las ‘agencias de medición’; el objeto y las agencias de medición emergen de, más que preceden, la intra-acción que los produce” (p. 128). Es decir, un fenómeno de investigación es la materialización de la irremediable inseparabilidad entre la onto-ético-episte-metodología de investigación y la realidad en sí misma. Esto quiere decir que se genera en el mismo el proceso de investigación y, por ello, es “completamente específico al contexto, en lugar de absoluto, ya que no hay ninguna ‘esencia’ pura de la realidad” (Barad, 1996, p. 170).

Las prácticas audiovisuales colaborativas, los planteamientos de los ‘post’ y el I.E Pepa Colomer intra-accionan no solo para producir el fenómeno de investigación, sino también para ir más

allá de la esperada hazaña de la investigación tradicional de descubrir la realidad, como si esta aguardara pacientemente para ser revelada. Para subvertir la tendencia de las rutas pre-fijadas, del intento de capturar la realidad o de sistematizar el control de los datos (Correa et al., 2020) y, con ello, generar una investigación que se guíe por la pregunta de qué mundos se quieren crear (Coleman et al., 2019).

Esta tesis responde a ello a través de generar los Laboratorios Audiovisuales de Género²⁰ (a partir de ahora, L.A.G). No para elaborar un modelo estático o un procedimiento universalista del uso de las prácticas audiovisuales colaborativas desde las perspectivas ‘post’, sino para seguir pensando sobre las otras posibles maneras de conocer que puede activar esta propuesta. Laboratorios que, al ser fruto de la intra-acción de fuerzas de esta tesis, son considerados resultado de ella, por lo que el proceso de su gestación y realización forma parte de los capítulos de análisis.

Partiendo de las lentes de esta tesis, el análisis ya no significa buscar descripciones correspondientes a la realidad o interpretar la experiencia (Meager, 2019), sino que el propio análisis ya es una forma de generar los ‘fenómenos’ (Sauzet, 2018). De este modo, aparece la ‘metodología difractiva’ (Barad, 2003; Haraway, 1992; Geerts y van der Tuin, 2013) como una opción prometedora “comprometida con marcar la diferencia y no con repetir la imagen sagrada de lo mismo” (Haraway, 2000, p. 101). Esta ofrece la posibilidad de relacionarse con el fenómeno desde distintos ángulos, apreciando sus múltiples configuraciones y sus diferentes versiones (Sauzet, 2021).

Recordando cuando Elizabeth St. Pierre (2014) apunta que desde los marcos ‘post’ los conceptos nos empujan a hacer investigaciones diferentes, en esta tesis la difracción ocurre a través de dirigir el fenómeno de investigación hacia tres direcciones: hacia los conceptos de ‘afectos’, de ‘pedagogía’ y de ‘diferencia’.

La noción de afectos se rastrea por ser una de los conceptos más prolíficos de los ‘post’ (Colman, 2010; Hickey-Moody, 2019; St. Pierre, 2019). Aunque es un concepto polisémico, esta investigación recoge aportaciones de distintos campos para atender las implicaciones en las

²⁰ Para evitar confusiones, y aunque esto se desarrolla a lo largo de la presente tesis, con género me refiero a una de las fuerzas diferenciadoras que impacta los cuerpos y no a los distintos géneros audiovisuales.

formas de comprender, aproximarse y actuar en el transcurso de esta investigación. Esta misma noción es la que vertebra el análisis, afectando la aproximación a los otros dos conceptos.

El concepto de pedagogía se escoge debido a que una larga lista de académicas feministas (Hickey-Moody, 2016; hooks, 1994; Revelles-Benavente y González-Ramos, 2017), junto con investigadoras del campo de la educación (Atkinson, 2018; Hernández y Sancho-Gil, 2018) señalan que la praxis pedagógica es una herramienta necesaria para responder a los retos contemporáneos. Atender el concepto de pedagogía desde los afectos, pues, parece fructífero para poder atender a otras formas de aprender a partir del uso de las prácticas audiovisuales colaborativas.

Finalmente, en tanto que la diferencia es un eje central de teorías feministas ²¹ (Ahmed, 2004/2017; Braidotti, 2004; Grosz, 1994) y, de hecho, es una de las bases desde las cuales giran los nuevos materialismos feministas (Dolphin y van der Tuin, 2012), esta tesis revisa este concepto desde los afectos para poder poner en tensión las jerarquías que modelan el mundo, subvirtiéndolo así los tradicionales dualismos negativos y excluyentes. Con ello, parece factible poder empezar a construir realidades más habitables.

Los tres conceptos son explorados desde la consciencia de la imposibilidad de hablar sobre estos en términos absolutos o universales, sabiendo que esta tesis los configura desde una aproximación específica que responde unas intra-acciones concretas. Intra-acciones que hacen aparecer tres nuevas preguntas:

¿Cómo funcionan las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno afectivo?

¿Cómo funcionan las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno pedagógico?

²¹ Sin embargo, también es un concepto que genera tensiones. Como apunta Rosi Braidotti (2004) “muchas feministas <radicales> la repudiaron y descartaron como una noción irremediabilmente <esencialista>, apoyándose, en cambio, en la noción de <género> con su división implícita entre sexo y género” (p. 90). La autora argumenta que son las feministas postestructuralistas de la década de los 70 las que ponen el énfasis en la política de la diferencia, permitiendo así que esta sea una “plataforma de acción política” (p. 91).

¿Cómo funcionan las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno feminista?²²

Sin embargo, para mayor facilidad de lectura, estas preguntas se agrupan en una: ¿Cómo funcionan las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno afectivo, pedagógico y feminista? Pregunta que, si bien surge de los movimientos que produce la pregunta de partida, su exploración ayuda a responder al objetivo de esta tesis.

1.2.1 LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con todo ello, los objetivos de la tesis son:

- Explorar la manera en la que las prácticas audiovisuales colaborativas performan desde las perspectivas ‘post’ al trabajar con un centro educativo.
- Adentrarse en el funcionamiento de las prácticas audiovisuales colaborativas si se piensan como un fenómeno afectivo.
- Adentrarse en el funcionamiento de las prácticas audiovisuales colaborativas si se piensan como un fenómeno pedagógico.
- Adentrarse en el funcionamiento de las prácticas audiovisuales colaborativas si se piensan como un fenómeno feminista.

²² Siguiendo la premisa de que la diferencia es un concepto fundamental en muchos trabajos feministas, esta tesis se toma la libertad de establecer una conexión entre el concepto diferencia y el adjetivo feminista. Esto no significa que se de por hecho que todo trabajo sobre la diferencia sea feminista, pero si que en esta investigación actúa como tal.

1.3 LA GENERACIÓN DE LA ESTRUCTURA DE LA TESIS

Esta tesis doctoral es la presentación situada de la intra-acción entre fuerzas que producen el fenómeno y lo mueven hacia la generación de conocimiento. No como un proceso lineal, sino como un camino que se dobla y se desdobla, redirigiendo la investigación hasta este texto. Un texto que acaba de dar forma al fenómeno generado en su organización material, discursiva y afectiva.

En este sentido, la investigación se inicia con un primer capítulo que presenta los marcos onto-ético-episte-metodológicos. En coherencia con la propuesta de las perspectivas ‘post’, no se puede separar las formas en que la investigación entiende, se relaciona y da cuenta de la realidad. Este primer capítulo se formaliza rindiéndose ante tal conjunción y proporcionando, primero, dos genealogías situadas. Estas no pretenden ser totalizadoras, sino más bien elaboradas desde la consciencia que hacer una genealogía es una práctica ontológica relacional y situada (Mauthner, 2016).

El primer apartado está dedicado a las prácticas audiovisuales colaborativas. Como un estado del arte, muestro un recorrido sobre cómo estas se han ido adentrando en el terreno de la investigación para, después, poner el foco en aquellas propuestas que han habilitado una colaboración con comunidades no científicas. Un segundo apartado explora las aportaciones de los nuevos materialismos feministas y del giro afectivo, como dos corrientes de los ‘post’. Mostrando sus vínculos y sus diferencias, se presentan los debates contemporáneos en torno a ellas, lo que permite establecer una base para mover la investigación. El tercer apartado del primer capítulo se dedica a las decisiones metodológicas. En él se introduce la metodología difractiva y se detalla tanto la forma en la que esta se entiende, como la manera en la que habilita el proceso analítico de la presente tesis. Es entonces cuando se resiguen las posibilidades del ‘concepto como método’ (Lenz-Taguchi, 2016; St. Pierre, 2019) y del recurso narrativo de las ‘escenas significativas’ (Denzin, 1997; Hernández-Hernández et al., 2015; Riera-Retamero et al. 2021). También detallo la forma en la que estos elementos son empleados en la presente investigación a partir de la metodología difractiva. Cerrando el capítulo, el cuarto apartado pone el foco en la ética, mostrando cómo esta performa durante el desarrollo de la tesis.

Una vez presentada la onto-ético-episte-metodología de investigación, los 3 capítulos que vienen a continuación funcionan a modo de resultados y discusión. Si no se separan uno y otro es a

razón de que, desde los marcos de esta tesis, se considera que los resultados nunca pueden ser puros porque los datos siempre están mediados por la propia investigación y la investigadora. En palabras de Elizabeth St. Pierre (2019)

El concepto de recopilación de datos es en sí mismo problemático porque apunta a una ontología que asume que los datos están separados del ser humano y, por lo tanto, se pueden "recopilar". Es importante destacar que los datos, como se describen en las metodologías de investigación convencionales, simplemente no son pensables. (pp. 3-4)

Es por ello que en esta tesis los resultados forman ya parte de la discusión, porque el conocimiento que se genera siempre está en conversación con lo empírico. Una conversación que se organiza gracias a las posibilidades de la difracción.

El segundo capítulo, llamado 'Las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno afectivo', pone el foco en el proceso de la generación del fenómeno de la investigación, y, especialmente, de la creación de los L.A.G, a partir de pensar desde el concepto de afectos. Esto permite mostrar las diferentes fuerzas no lineales que van generando lo que hoy resulta esta tesis, visibilizando que un fenómeno afectivo de investigación se mueve a través de los conceptos, se produce de forma situada, relacional y dinámica, generando nuevos mundos no solo al hacer, sino también al escribir.

El tercer capítulo de esta tesis se nombra 'Las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno pedagógico' y se adentra a cómo la investigación no solo permite generar conocimiento, sino que al hacerlo se implica con la realidad con la que trabaja habilitando procesos pedagógicos. Procesos que, desde las lentes de los 'post', se piensan como encuentros afectivos que requieren una constante actualización. Que parten de detonantes y se formulan desde la colaboración, yendo más allá de las emociones para pensar desde la posibilidad de generar otros posibles.

El cuarto capítulo está dedicado a 'Las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno feminista'. Explorando cómo performa la noción de la diferencia desde las perspectivas 'post' y dentro de la experiencia de los L.A.G, lo que permite pensar el capítulo es como las prácticas audiovisuales colaborativas de esta tesis llevan a generar un feminismo que siempre está en

proceso y que se encuentra el ‘entre’. Entre distintas fuerzas ‘intersectantes’ y lo más-que-humano. Entre dar cuenta de ello y desclasificar los cuerpos, para empezar a pensar desde la afirmación.

Finalmente, las conclusiones sirven como una suerte de eco de esta investigación. En ellas se responde al objetivo y a las preguntas de investigación, se pone el foco en los fueros de campo y también a los puntos de fuga. Es así como esta investigación puede seguir en movimiento.

En definitiva, si en las prácticas audiovisuales colaborativas aún reside lo inacabado, lo ilimitado y la apertura a lo que está por venir, esta tesis abraza la promesa de la experimentación que conlleva la intra-acción entre ellas, las perspectivas ‘post’ y el I.E Pepa Colomer. Es en su intersticio que se genera el fenómeno de investigación, sabiendo que la invitación a rendirse a lo inesperado también conlleva ir más allá de aquello que no tiene métodos ni manuales. Aquí reside el reto: generar otras maneras de relacionarse con la realidad con el fin de encontrar modos de estar, pensar y sentir que puedan responder al mundo actual. O que, sin más pretensiones, puedan seguir con el problema mientras empiezan a construir nuevos mundos.

2. LOS MARCOS ONTO-ÉTICO- EPISTE-METODOLÓGICOS

2.1 LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COLABORATIVAS

2.1.1 UNA POSIBLE GENEALOGÍA

Hace más de 100 años, en 1895, la exposición de las posibilidades del cinematógrafo de los hermanos Lumière abre un abanico de opciones para el terreno de la investigación. El celebrado avance científico no solo permite captar la luz, el tiempo y el movimiento, sino que posibilita materializar distintas piezas audiovisuales que documentan las prácticas sociales, culturales y económicas de aquel momento histórico. Sin embargo, parece ser que esta no es la finalidad del invento.

Según Nigel Meager (2019), no es hasta 1898 que Alfred Hadden, antropólogo británico, demuestra las posibilidades de las cámaras para obtener información sobre la sociedad. Más tarde, en los años 30, la antropóloga estadounidense Margaret Mead, conjuntamente con Gregory Bateson, da cuenta de que las cámaras permiten capturar información a la vez que atender a aquello que las palabras no pueden albergar. Es esta misma autora quien delimita cómo las prácticas audiovisuales pueden ser usadas en la investigación social: sólo si la cámara es dejada en un plano fijo, es decir, si la pieza audiovisual generada no denota la presencia de una operadora de cámara, se puede considerar un documento objetivo y, por lo tanto, con validez científica. De lo contrario, la pieza audiovisual debe ser considerada arte. Esta cuestión genera un debate que llega hasta el día de hoy, no solo por la discusión sobre la objetividad, sino también por la conversación sobre las fronteras entre arte y ciencia²³.

Siendo una problemática que engloba a toda la comunidad científica, en el caso de las prácticas audiovisuales la búsqueda de la objetividad se materializa en un ejercicio unidireccional donde una investigadora observa anónimamente a través de las lentes de la cámara. Varias autoras (Asch, 1992; Borjan, 2013; Pink, 2001), denuncian este ejercicio como voyeur, colonial y extractivista, apuntando que se pone al límite la ética en investigación. Especialmente en

²³ Las aportaciones de la 'investigación basada en las artes' (Koro-Ljunberg, 2012; Suominen et al., 2017; VV.AA, 2017) ponen luz a este debate al mostrar que los procesos artísticos permiten maneras alternativas de generar conocimiento. Maneras que abren vías para dar cuenta de aquello que los dispositivos numéricos o narrativos no siempre son capaces de visibilizar.

aquellos casos en los que se trabaja con comunidades vulneradas²⁴, o en los que equipos de investigación del norte global se adentran en un viaje hacia el sur con el fin de encontrar evidencias audiovisuales sobre una cultura o sociedad.

Es por ello que en las últimas décadas del siglo XX se empieza a replantear las maneras en que las prácticas audiovisuales son empleadas. Este hecho es fruto de un entramado de propuestas que no solo emergen del terreno de la investigación, sino que también se nutren de las aportaciones que surgen desde los campos de la pedagogía, el cine o el arte (Low et al., 2012).

Por un lado, Chris High et al. (2012) y Bronwen Low et al. (2012) apuntan que uno de los desencadenantes de la transformación de las prácticas audiovisuales son aportaciones como las de Paulo Freire (1967). Sus contribuciones pertenecientes al pensamiento crítico o a las acciones colaborativas impactan transversalmente al modo en que distintas disciplinas operan, incluidas aquellas que hacen uso de las prácticas audiovisuales.

Por otro lado, la aparición del ‘cinema verité’²⁵ en la década de los 60 permite empezar a considerar que las prácticas audiovisuales, aun y tener la marca de una autora, pueden acercarse a realidades sociales y dar cuenta de ellas (Meager, 2019). Con ello, el considerado pionero de esta tendencia, Jean Rouch (1974), ya no solo genera filmes de carácter etnográfico que le permiten aproximarse a distintas realidades, sino también se adentra a trabajar con las personas que habitan esas comunidades²⁶, subvirtiendo la tradicional jerarquía entre el cineasta y aquellas que son filmadas.

En la misma línea, Michelle Citron et al. (1978) afirman que las video-artistas feministas de la época hacen aportaciones importantes para replantear el uso tradicional de la cámara. Estas autoras consideran que tradicionalmente se ejercita de forma patriarcal e individualista, generando la ficción de que la filmadora es alguien externo a aquello que se filma. Al enfatizar

²⁴ Siguiendo a Paula Estalayo-Bielsa (2023), hablar de comunidades vulneradas en vez de vulnerables permite poner el foco en las fuerzas que ya impactan algunos cuerpos y que los vulneran, dejando de lado la connotación de adjetivo esencialista y fijado que conlleva la palabra vulnerable.

²⁵ El cinema verité es una tendencia del cine documental que trata de plasmar la vida cotidiana de una comunidad a través de un estilo de filmación respetuoso y, por lo tanto, más natural y espontáneo (Meager, 2019; Riera-Retamero, 2022).

²⁶ Sin embargo, la propuesta de Jean Rouch no queda exenta de la preocupación ética de no colonizar las vidas de los otros, más cuando la mayor parte de su trabajo es desarrollado en el continente africano (Harrow, 1999).

que “los planos cargan dentro de si algo del gesto original, guardan en su materialidad la motivación de aquel que sostuvo la cámara” (Depetris, 2017, p. 448), lo que proponen son prácticas más colaborativas en sus procesos artísticos.

Estos cuestionamientos van de la mano del pensamiento de aquellas académicas feministas que empiezan a esbozar la importancia de la colaboración en investigación, de poner el foco en el lugar de la investigadora en esta práctica, de cuestionar las relaciones de poder, la desigualdad y la opresión en la generación de conocimiento, y a encontrar otros relatos distintos a los que han dominado la ciencia (hooks, 1990). Esto pasa por dejar de universalizar cualquier experiencia y buscar maneras de relacionarse con la realidad más contextualizadas y diversas (Waite y Conn, 2012).

Las distintas aportaciones que se van haciendo desde diferentes lugares, tiempos y posicionalidades hacen florecer modos alternativos de investigar y abren un abanico de posibilidades para las prácticas audiovisuales. El giro que se propone es sustancial: ya no se busca filmar a otras ni a una realidad única, sino con las otras y comprendiendo la relacionalidad y parcialidad de esta acción. Con ello, el fin de las prácticas audiovisuales no solo reside en generar conocimiento, un filme o una pieza artística, sino focalizarse en el proceso e involucrarse con las distintas realidades con las que se trabaja.

En este sentido, una de las perspectivas con recorrido más extenso en el terreno de la investigación es la del vídeo participativo (Low et al., 2012), motivo para detenerse a explorarlo.

2.1.2 EL VÍDEO PARTICIPATIVO

Autoras como Claudia Mitchell et al. (2012) afirman que el vídeo participativo, empleado tanto dentro del campo de la investigación como fuera de él, no cuenta con una hegemonía teórica, metodológica o ética. Prueba de ello es la falta de consenso en su significado o en los modos de proceder. O, como estas autoras afirman, este hecho también se puede detectar por las inabarcables derivas materializadas mediante distintos nombres que se han producido a partir de tal propuesta, siendo difícil recogerlas todas y percibir sus diferencias.

Lo que sí puedo remarcar es que es una perspectiva surgida de la investigación-acción participativa²⁷ (Cornish et al., 2023; Cornwall y Jewkes, 1995; Zapata y Rondán, 2016), con la especificidad de que son las prácticas audiovisuales las que guían la investigación. Sin embargo, se puede considerar que sus inicios se encuentran a finales de los años 60 con la propuesta de ‘El proceso Fogo’ del ‘National Film Board of Canada’²⁸. Aunque su fin no es generar una investigación académica, las prácticas audiovisuales se usan como método para que una comunidad evalúe sus necesidades, así como para poder transmitir los resultados a los políticos correspondientes, buscando un cambio social (Roberts y Lunch, 2015).

Desde tal propuesta hasta el día de hoy el vídeo participativo se despliega en multitud de líneas, teniendo especial repercusión en el terreno de la investigación y convirtiéndolo en un método. Lo que une a las diferentes materializaciones es que comunidades no científicas intervienen en el proceso de filmación, tanto haciendo aportaciones que supuestamente quedan fuera de los discursos hegemónicos, como posibilitando direccionar problemáticas sociales a través del proceso de generar piezas audiovisuales.

En palabras de Caroline Lenette et al. (2020):

El vídeo participativo involucra a co-investigadoras que usan cámaras digitales o de vídeo para crear sus propias narrativas y presentar problemas de acuerdo con su sentido de lo que es importante. El método de investigación puede transmitir narrativas importantes desde nuevos ángulos y documentar perspectivas que, de otro modo, podrían pasarse por alto utilizando formas tradicionales de aquellos métodos basados en ‘preguntas’. (p. 402)

Dentro de esta amplia propuesta hay quién se ha sumergido a explorar el vídeo participativo como forma de indagar y narrar audiovisualmente las historias propias de las participantes o de una comunidad (Bloustien, 2012; Braden, 1999; Waite y Conn, 2012). Ya sea mediante

²⁷ Según Florencia Zapata y Vidal Rondán (2016), la ‘investigación acción participativa’ es una investigación para el cambio social llevada a cabo por personas de una comunidad que buscan mejorar sus condiciones de vida y las de su entorno” (p.5).

²⁸ ‘El proceso Fogo’, llamado así debido a que se desarrolla en la isla de Fogo (Canadá), surge como parte del programa ‘Challenge for Change’ de la ‘National Film Board of Canada’, un proyecto experimental de documental ético. En él, se distribuyen unas cámaras a las integrantes de la comunidad de Fogo para crear conjuntamente una imagen de ella y apuntar sus retos sociales (White, 2003). El éxito de la propuesta es tal que este mismo proceso se lleva a cabo en otros continentes, como Asia o África.

creaciones individuales o colectivas, generalmente la finalidad de tal perspectiva es posibilitar otras narrativas de una comunidad para afirmar las diferencias sociales (Low et al., 2012), solventar una problemática que les incumbe (High et al., 2012), indagar en auto-biografías (Luttrell, 2012), rastrear las condiciones contemporáneas de una comunidad (Lanette et al., 2019) o bien trabajar en temas de subjetivización, de poder colectivo o de subversión de relaciones de poder (Clemencia Rodríguez, 2001).

Aunque se encuentran distintas posibilidades para abordar el vídeo participativo, varias autoras (Bloustien, 2012; Lanette et al., 2019; Low et al., 2012; Milne et al., 2012) afirman que este ha gozado de una tendencia celebrativa, poco crítica o naif. Ya hace unas décadas que se apela a que la principal tensión aparece con el mismo concepto de participación (Cooke y Kothari, 2001; Kapoor y Jordan, 2009; Sánchez de Serdio, 2007). Siendo un debate que surge en los años 90, cuando tanto el vídeo participativo como la misma investigación-acción participativa se expande entre los dominios académicos, tal problemática sigue vigente hoy en día.

Si bien estas críticas reconocen que hacer partícipes a comunidades no científicas abre posibilidades en el terreno de la investigación, la tensión aparece cuando la participación se entiende “en términos de dar voz, autoría y auto-representación” (Low et al., 2012, p. 52-53) o en términos de empoderamiento, capacitación o concienciación. Términos que impregnan la mayoría de literatura relacionada con el vídeo participativo y que entrañan no solo una tendencia dual, sino jerárquica entre investigadoras y participantes, donde las primeras se colocan como salvadoras de las segundas. Un gesto que reitera la predisposición colonizadora de aquellas que llevan dentro de sí la mirada de la autoridad como un ejercicio de poder sobre las otras (Depetris, 2017).

Ejemplo de ello son las aportaciones de Jackie Shaw y Clive Robertson (1997) cuando afirman que el hecho de llevar a cabo un proceso de producción audiovisual participativo ayuda a aquellas comunidades marginadas (usando la expresión de las autoras) a empoderarse, ganando capacidades, confianza e información para que puedan autogestionarse. O cuando Chris High et al., (2012) afirman que tal propuesta habilita “tiempo y espacio para que los individuos aprendan a ser diferentes” (p. 40).

En esta línea, la mayoría de las propuestas presuponen que estas prácticas, por el mero hecho de ser participativas, o por la simple razón de usar las prácticas audiovisuales, pueden

empoderar personas y comunidades. No hay un cuestionamiento, pues, de qué quiere decir empoderar o dar voz; de qué posición se asigna a las personas participantes (habitualmente descritas como excluidas, vulnerables, indefensas) y si estas posiciones refuerzan estereotipos (Low et al., 2012); de si las participantes tienen realmente la opción de liderar las prácticas audiovisuales y, si siendo así, se tienen en cuenta los factores que impactan la capacidad de agencia de estas (Low et al., 2012); de dónde quedan aquellas que no quieren o no pueden participar (High et al., 2012); de qué lugar ocupa la investigadora en el proceso; de qué posibles relaciones de poder se dan en estos ejercicios; de qué lugar goza el colonialismo, el paternalismo, la objetivización y la romantización (Soep, 2003); o de qué se habla y qué problemáticas entraña la idea de hacer que las colaboradoras de investigación “aprendan a ser diferentes” (High et al., 2012, p. 40).

Tampoco hay un cuestionamiento de quién tiene acceso a la cámara, de cómo es usada, de qué es filmado, en qué situación y cuando (Wheeler 2009 en Low et al., 2012); de qué sucede una vez el proyecto termina (High et al., 2012) o de qué fronteras se traspasan con el tono psicoterapéutico, individualista de auto-transformación personal que muchas veces adquieren estas propuestas (Mookwejea, 2010).

Con ello, y siguiendo a Laura Trafi-Prats y Rachel Fendler (2020) inspiradas por Lauren Berlant, la participación acaba siendo entendida como un optimismo cruel: mientras se considera algo positivo, está predeterminada para existir en los parámetros normativos con lo que “otras formas existentes de actividad relacional no serán vistas como participativas” (p. 22). Las autoras citan a Stephanie Springgay (2016 en Trafi-Prats y Fendler, 2020) cuando señala que:

La participación se entiende comúnmente como voluntaria o como una forma de tener éxito. Como voluntaria se asume que una elige participar. Esa participación es algo que hacemos, más que algo inmanente al evento en sí. Además, en un espacio neoliberal, como una escuela, la participación se premia y se considera valiosa. Elegir no participar, decir no, es excluirse. (p. 22)

Es por las tensiones anunciadas que, desde el sur global, autores como Alfonso Gumucio Dagron (2001) muestran que subvertir los problemas éticos del vídeo participativo pasa por generar procesos horizontales, donde toda persona tiene las mismas oportunidades para

participar, donde se genera un diálogo con las comunidades y se aborda una problemática social que les preocupa a las personas implicadas, así como la acción que se lleva a cabo no acaba con el mismo proyecto, sino que se compromete a largo plazo.

2.1.3 LA HETEROGENEIDAD DE PROPUESTAS

La contaminación del término del vídeo participativo es latente y una de las razones por las cuales han ido surgiendo maneras alternativas de nombrar aquellas propuestas que buscan colaborar con comunidades no científicas a través de las prácticas audiovisuales.

Mayormente amparados bajo términos amplios como la investigación visual (Banks, 2018), la etnografía visual (Pink, 2001), la investigación basada en el vídeo (Xu et al., 2019) o el vídeo como método (Harris, 2016), se encuentran ejemplos como el caso del ethnocinema (Harris, 2014), el cual emerge de la antropología visual y no solo busca establecer una colaboración con comunidades a partir de implicarlas en el proceso de creación filmica, sino hacerlo desde la reflexividad y teniendo en cuenta las cuestiones éticas que emergen; de las prácticas audiovisuales observacionales (Meager, 2019), las cuales se centran en el ejercicio colaborativo entre investigadoras y participantes y ponen especial énfasis en el carácter pedagógico del proceso de observar el mundo a través de cámaras; del documental colaborativo (Zimmermann, 2018), el cual se centra en el proceso de co-creación filmica, especialmente a través de los nuevos medios; o de la visualidad colaborativa (Lico y Luttrell, 2011), entre otros, que se fija en la producción colaborativa en línea como una forma de construir comunidades.

Aunque generar otros modos de nombrar no siempre implica resignificar las prácticas, estas propuestas dicen contar con otros procedimientos. Traspasando disciplinas, y con sus matices, tensiones y virtudes, lo que las conecta es un compromiso con catalizar procesos de generación de conocimiento donde a las personas no solo se les invita a participar, sino que las prácticas audiovisuales devienen posibilitadoras de colaboraciones activas. No de forma pre-establecida. Más bien, agrupándose bajo un paraguas de término borroso y con múltiples materializaciones. Sin embargo, dentro de este, poco ha sido explorado sobre qué configuraciones adquieren cuando se ponen en conversación con los 'post'. Si el potencial de las prácticas audiovisuales

colaborativas es que siguen abiertas a su desarrollo, esta tesis se puede nutrir de las perspectivas ‘post’ con el fin de dibujar alternativas para llevarlas a cabo.

2.2 LOS 'POST'

2.2.1 UNA POSIBLE GENEALOGÍA

Hace ya décadas que las teorías contemporáneas están proponiendo nuevas maneras de entender la realidad y, con ello, se están dando giros en las formas de aproximarse a ella. Giros que no tratan de romper con otras perspectivas sino más bien tejer hilos para generar puntos de fuga (Revelles-Benavente y Sancho-Gil, 2020). Para que, a partir de la revisión de distintas genealogías, se abra el potencial de las relecturas, de la generación de otras perspectivas, de otros conceptos y de la actualización de prácticas de investigación (van der Tuin, 2014).

Dentro de estos desplazamientos que se amparan bajo las perspectivas 'post' se pueden encontrar los nuevos materialismos feministas y el giro afectivo. Ambas son corrientes que, juntas, resultan nutritivas para esta investigación. Si bien pueden ser consideradas tendencias separadas, comparten marcos de referencia.

Por ejemplo, autoras como Mariela Solana (2017) o Sara Ahmed (2008) afirman que la intención de ambas es cuestionar el giro lingüístico o el socio-construccionismo. Sin embargo, Iris van der Tuin (2018) puntualiza que estas no son una respuesta crítica a ello, sino que surgen como un replanteamiento de estas y otras aportaciones para complejizar el acercamiento al mundo y, así, desarrollar “una filosofía material-discursiva de la diferencia” (Bozalek and Zembylas 2016, p. 194). Una propuesta donde se atiende a la materia y a los afectos más allá de los efectos del discurso, o de la primacía de la cultura en su oposición con la naturaleza. Esto supone una apuesta por “las ontologías relacionales, la crítica de los dualismos y el compromiso con la materia y lo no-humano” (Bozalek and Zembylas, 2016, p. 193). O, como apunta Isabel Balza (2014), se puede considerar una “vuelta a la multiplicidad y a la desunión de las fuerzas naturales y corporales, a lo no discursivo”²⁹, al terreno de los afectos, de las acciones no representables” (p. 23).

Sin embargo, si en los siguientes apartados estas teorías se examinan como separadas es porque mientras que “giro afectivo hace referencias constantes al cuerpo y la materia, su interés inmediato es pensar la producción de afectos, emociones y sentimientos. El nuevo materialismo

²⁹ Esta tesis no considera que estas corrientes nieguen lo discursivo, aunque le relegan su poder único constitutivo que se le ha asignado desde giros como el lingüístico.

suele ofrecer reflexiones sobre cuestiones afectivas, pero abarca temas que las exceden” (Solana, 2017, p. 90). De hecho, el giro afectivo cuenta con distintas aproximaciones que no siempre se vinculan con los nuevos materialismos feministas (p.e. Ahmed, 2004/2017; Moraña, 2012), pero los segundos sí que se suelen abrir al diálogo con el giro afectivo. De hecho, este “ha influido en los nuevos materialismos a través de su atención a las fuerzas y capacidades corporales no conscientes, no cognitivas y transindividuales” (Truman, 2019, p. 5).

2.2.2 LOS NUEVOS MATERIALISMOS FEMINISTAS

Iris van der Tuin (2018) afirma que los nuevos materialismos feministas emergen a principios del siglo XXI como una resonancia a lecturas de distintos tiempos que se funden en un pasado-presente-futuro. Es decir, esta propuesta bebe de diversas teorías, entre ellas feministas (Braidotti, 1994/2000; Haraway, 1988), filosóficas (Deleuze y Guattari, 1991/2015; Whitehead, 1929/1978) o culturales (Massumi, 1995). Lo ‘nuevo’ del que habla su nombre no se refiere a una visión lineal del tiempo, sino que materializa la posibilidad de trabajar a través de distintas tradiciones, sin entenderlas como consecutivas o antagonistas, sino como un llamamiento al “‘si, y’ a todas esas tradiciones, atravesándolas, creando hilos de pensamiento que, a su vez, crean un ‘ritmo’ notablemente poderoso y fresco en la academia actual” (Simondon, 1958/1980 en Dolphijn y van der Tuin, 2012, p. 89).

Los ejes de preocupación de los nuevos materialismos feministas son varios. Por un lado, se replantea el funcionamiento del mundo. Según Karen Barad (2003), este se organiza como:

Un proceso dinámico de intra-actividad en la reconfiguración en curso de estructuras causales determinadas localmente con límites, propiedades, significados y patrones de marcas en los cuerpos determinados. [...] El mundo es un proceso abierto continuo de materia a través del cual la ‘materia’ misma adquiere significado y forma en la realización de diferentes posibilidades agenciales. (pp. 817-818)

En otras palabras, la realidad se entiende como un proceso continuo de transformación donde distintos cuerpos (humanos y más-que-humanos) se encuentran, intra-accionan y, a través de esta relación, configuran la realidad. Por otro lado, este mismo carácter relacional es el que hace cuestionar “los flujos de la materia y la mente, el cuerpo y el alma, la naturaleza y la cultura”

(Dolphijn y van der Tuin, 2012, p. 86). Es decir, los tradicionales dualismos que han dominado las humanidades y las ciencias sociales. Esto pasa por replantear el concepto de materia superando sus definiciones fijas o compactas y pensar ‘en’ y ‘con’ su productividad y resiliencia (Solana, 2017).

Todo ello conlleva que la investigación atienda al carácter procesual, relacional y situado del mundo, así como el enredo entre los elementos humanos y más-que-humanos que lo forman. Esto da la posibilidad de focalizarse en cómo las prácticas materiales, discursivas y afectivas dan forma a eventos socio-culturales y, a su vez, esto habilita “diagnosticar, inferir y transformar las injusticias de género, ambientales, antropocéntricas y sociales desde un ángulo multidimensional” (Revelles-Benavente et al., 2019, p. 1).

Como toda teoría, varias son las críticas que se le han hecho. Entre ellas, Sara Ahmed (2008) considera que hay una brecha entre los estudios feministas y los nuevos materialismos, en tanto que estos últimos reducen las aportaciones feministas a pro-culturales, socio-construccionistas y anti-biológicas. Beatriz Revelles-Benavente (2014) también da cuenta como esta perspectiva ha sido criticada por totalitaria, nostálgica o repetitiva. En la misma línea, Jacqueline Barreiro et al. (2020) o Brigitte Bargetz (2018) muestran que los nuevos materialismos feministas han sido cuestionados por no tener potencial político, ser reduccionista o focalizarse demasiado en la filosofía occidental. Justamente esta última crítica es bastante reiterada, considerando la tendencia colonial de la propuesta por su poco diálogo con aquellas teorías indígenas que comparten ciertas formas de ver el mundo (Rosiek et al., 2019; Rubilar Medina, 2023; Sundberg, 2014). A su vez, se problematiza su poca accesibilidad, tanto en términos de llevar a cabo una investigación desde este marco como en cuestión de la dificultad de su lectura (Barreiro et al., 2020; Schmitz y Ahmed, 2014).

Las respuestas a estas tensiones son varias. Por un lado, Iris van der Tuin (2008) considera simplistas las revisiones que se han hecho a los nuevos materialismos feministas, habiendo una tendencia celebratoria a las aportaciones pasadas del feminismo y una lectura poco apropiada de aquello que esta perspectiva recoge del feminismo:

El nuevo materialismo no se limita a afirmar el cuerpo biológico o cultural, sino que confirma que los cuerpos se constituyen en encuentros (afectivos) (¡Ahmed!). Va más allá tanto de la materialidad ‘pura’ como de la representación ‘solamente’, afirmando

la división entre materia y representación (Claire Colebrook) y permitiendo la constitución de una perspectiva transdisciplinar. (Iris van de Tuin, 2008, p. 415)

Con ello, los nuevos materialismos feministas son conscientes de su parcialidad (Barreiro et al., 2020) pero no por ello excluyen la apertura hacia otras direcciones. Por ejemplo, ya son varias las autoras que han puesto los nuevos materialismos feministas a trabajar en conjunción con las propuestas decoloniales (p.e. Estalayo-Bielsa, 2023; Rosiek et al., 2019; Rubilar Medina, 2023), elaborando relaciones para que esta perspectiva se comprometa políticamente a dialogar con las aportaciones del sur global.

Es precisamente el ‘sí, y’ que apuntan Rick Dolphijn e Iris van der Tuin (2012) el que abre las posibilidades para vincular distintas teorías, como puede ser el giro afectivo y, a su vez, generar puentes para que la propuesta sea prometedora para la investigación (Barreiro et al., 2020).

2.2.3 EL GIRO AFECTIVO

El giro afectivo, incubado durante la década de 1990, surge de la necesidad de atender las experiencias encarnadas, sensoriales y relacionales en el terreno de la investigación (Correa et al., 2020). Su fin es subvertir aquello que ha quedado fuera del punto de mira en el pensamiento normativo, por debajo de los sistemas tradicionales de producción de conocimiento que han valorado los relatos únicos, universales, descorporizados y neutrales.

No es de extrañar que este giro se geste en un momento que las ciencias sociales se encuentran en una nueva crisis centrada en las críticas hacia la representación (Clough, 2009 en Revelles-Benavente, 2014), por los límites analíticos que conlleva centrarse en estructuras y discursos (Lara y Enciso Domínguez, 2013), y por los retos que supone aproximarse, desde lo que se entiende por razón, a los fenómenos sociales y políticos como las migraciones, la guerra, el terrorismo o el trauma (Clough y Halley, 2007). Los afectos, pues, entran con fuerza en la investigación como un replanteamiento en la manera de acercarse y comprender la realidad, atendiendo a aquello que de otro modo se escaparía de nuestra percepción (Moraña, 2012), desestabilizando los procesos de indagación y elaborando un proyecto ético y político (Lara y Enciso Domínguez, 2013).

Sin embargo, no hay que olvidar que esta perspectiva surge en distintos tiempos y localizaciones, en una temporalidad no lineal en la que se enredan un entramado de propuestas. Esto implica que no hay ni un momento ni una autora que inaugura el giro (Gregg y Seigworth, 2010). Tampoco una disciplina que guíe el movimiento, sino que este deshila desde las contribuciones hechas desde teorías feministas (Braidotti, 2000; Grosz, 1994; Sedgwick, 1985), el campo de la filosofía (Deleuze y Guattari, 1991/2015; Spinoza 1677/1980), la psicología (Tomkins, 1962), la teoría del actor red (Latour, 1996), los estudios culturales (Massumi, 1995), o las teorías postestructuralistas (Derrida, 1967; Foucault, 1975), entre otras.

Las distintas vertientes hacen que el giro afectivo se aleje de adquirir una significación hegemónica y se genere como una confluencia de autoras y disciplinas en la que, a día de hoy, no hay un consenso del significado de afectos. No obstante, desde los marcos ‘post’, y en concreto desde los nuevos materialismos feministas, los afectos se pueden entender como aquellas fuerzas relacionales que producen el movimiento de un estado a otro (Colman, 2010; Hickey-Moody, 2016; Moraña, 2012)³⁰. Fuerzas que, siguiendo a Patricia Clough y Jean Halley (2007), aportan concepciones teóricas productivas para las humanidades y las ciencias sociales, pero no sin estar exentas de problematizaciones. Entre ellas se encuentran:

- El cuestionamiento de la ausencia del cuerpo que, aunque gana relevancia, pierde la centralidad que ha adquirido en otros marcos, especialmente desde los enfoques feministas (Clough y Halley, 2007).
- La tensión de la pérdida del sujeto (Lara et al., 2017; Truman, 2019) ya que, al centrarse en fuerzas autónomas, se desvía el foco en la construcción de la subjetividad.
- La problemática del carácter apolítico de los afectos que autoras como Clara Hemmings (2005) subrayan, afirmando que pierde la vertiente crítica sobre las subjetividades vulneradas, dejando de lado las fuerzas sociales que impactan en estas, y apelando a la libre elección neoliberal.
- La preocupación por la celebración de lo misterioso, que bloquea una aproximación pragmática en el terreno de la investigación (Lara y Enciso Domínguez, 2013).

³⁰ Esta descripción se extiende y se complejiza a lo largo del texto de la tesis, pero sirve para situar brevemente desde donde se atiende el concepto en esta investigación.

Algunas de estas cuestiones han sido respondidas mediante la argumentación de que el giro afectivo no está dejando de lado las subjetividades, sus cuerpos y la política que entrañan estos asuntos, sino que lo que propone es otro marco para comprenderlas.

Primero, descentrar las subjetividades en el giro afectivo es un apunte que ya Nigel Thrift (2007) propone para ir más allá del antropocentrismo. Siendo los afectos un concepto que emerge inicialmente para comprender el proceder humano, el autor se pregunta qué pasa si estos se entienden y se atienden más allá de las subjetividades. No por ello quiere decir que estas dejen de estar presentes en el enredo entre fuerzas, ni que se dejen de lado aquellas fuerzas opresoras que operan en la construcción del sujeto. Simplemente, las subjetividades dejan de ocupar un lugar central. Este es uno de sus potenciales políticos: en vez de focalizarse en un sujeto soberano, permite una política que atiende a los cuerpos humanos y más-que-humanos “a través de los procesos de circulación, compromisos y ensamblajes” (Lara et al., 2017, p. 34). O, en otras palabras: “lo que rechaza la teoría del afecto es la política del sujeto, de un sujeto orgánico consciente que encarna la noción de soberanía que es central en el establecimiento de la democracia liberal” (Krause, 2015 en Lara et al., 2017, p. 34).

En relación a lo planteado, el procedimiento analítico que plantea el giro afectivo, quizá misterioso por su emergencia, es el de cómo ciertos cuerpos son afectados en su relación con el mundo. Busca, pues, las conexiones que se establecen entre las subjetividades, la materia, los afectos y los mundos sociales y políticos. Atender al carácter relacional, sensorial y encarnado de la realidad, tanto tiempo eclipsado en la investigación tradicional, también forma parte de su política.

Cierto es que el giro afectivo, por su complejidad, su apertura y las experimentaciones que ha ido dejando en el terreno de la investigación, puede no ser una vía pragmática para aquellos estudios que buscan unos procedimientos pre-establecidos y sistematizados. En línea con las prácticas audiovisuales colaborativas o los nuevos materialismos feministas, lo que se está proponiendo aquí es abrirse a lo incierto y, con ello, explorar procedimientos alternativos de investigación.

2.3 LOS APUNTES METODOLÓGICOS

2.3.1 LA METODOLOGÍA DIFRACTIVA

Dentro de las perspectivas ‘post’, ya han sido varios los estudios (Barad, 2003; Calderón-Sandoval, 2019; Haraway, 1992; Geerts y van der Tuin, 2021; Revelles-Benavente, 2014) que han evidenciado las posibilidades de la metodología difractiva para desarrollar el proceso analítico de una investigación. Una metodología que se alinea con los marcos onto-ético-epistemo-metodológicos de la presente tesis.

La difracción se basa en un fenómeno físico que da cuenta de la posibilidad de que una o varias ondas, al encontrarse con un obstáculo, se expandan hacia múltiples direcciones y de distintas formas (Geerts y van der Tuin, 2021). Como modo de análisis, el término es acuñado por Donna Haraway (1988) y recogido más adelante por Karen Barad (2003), propagándose por la investigación basada en perspectivas ‘post’. Desde la visión de Donna Haraway recogida por Beatriz Revelles-Benavente (2018):

La difracción es un punto de partida, nuestro conocimiento situado como investigadoras, y en lugar de tratar de pensarlo desde una distancia objetiva, nos movemos hacia él dentro de diferentes patrones enredándonos en el proceso de investigación. (p. 78)

Es decir, la difracción es una “metáfora óptica” (Haraway, 1997, p. 16) que, a su vez, permite atender un fenómeno de investigación desde distintos ángulos, pero de forma situada.

Karen Barad (2007) va un paso más allá y, a partir de las aportaciones de la física cuántica, ejemplifica la difracción en la paradoja de la luz. Esta puede ser capturada como partícula y onda al mismo tiempo, pero solo una vez que esta ha sido procesada por un detector de dos rendijas. Extrapolándolo en el terreno de la investigación, la autora argumenta que:

La difracción no es un patrón fijo, sino más bien una (re)configuración iterativa de patrones de diferenciación-entrelazamiento. Como tal, no se puede ir más allá, no se puede dejar atrás lo ‘viejo’. No existe un límite absoluto entre el aquí-ahora y el allá-entonces. No hay nada que sea nuevo; no hay nada que no sea nuevo. (Barad, 2014, p. 168)

La difracción, entonces, posee una naturaleza intra-activa y “no tiene un conjunto de preocupaciones preexistentes, estables o principales sobre otras” (Barad, 2007, p. 449). La difracción es justamente la que permite dar cuenta que un fenómeno es múltiple, y que no hay bordes fijos ni compartimentados entre sus distintas formas.

Iris van de Tuin (2018) apunta que justamente la potencia de esta metodología es que subvierte las lecturas críticas negativas y reflexivas. La primera es una práctica recurrente en investigación, la cual genera relaciones dicotómicas (y usualmente jerárquicas) entre distintas teorías. Por ello, tanto en una metodología difractiva como en cualquier práctica de investigación, se sugiere la importancia de la crítica afirmativa. Siguiendo a Beatriz Revelles-Benavente (2018), esta es una herramienta de los nuevos materialismos feministas que permite ir más allá de las lógicas binarias y, con ello, subvertir el pensamiento oposicional que conlleva una jerarquía. Se entiende que al hacer críticas negativas se promueve una afirmación de la norma y, por lo tanto, una reproducción de estructuras de conocimiento.

La segunda cuestión, es decir, la problematización de las lecturas reflexivas, se basa en una equiparación con el fenómeno físico de la reflexión, la cual dispersa una misma entidad sin generar diferencias, sino más bien repeticiones. Como apuntan Evelien Geerts e Iris van der Tuin (2021):

Esto no significa que Haraway quiera deshacerse de la reflexividad: sigue trabajando a través y más allá de los paradigmas reflexivos de la ciencia, los movimientos sociales y la formulación de políticas, pero está claro que considera que la difracción es más una ‘conciencia crítica’ que reflexividad, ya que nos da la oportunidad de estar más en sintonía con cómo se crean las diferencias en el mundo y qué efectos particulares tienen sobre los sujetos y sus cuerpos (ibid., p. 273)”. (p. 174)

En investigación, la mayoría de los usos de esta metodología responden al interés en comprometerse con una lectura difractiva de tradiciones intelectuales (ver: van der Tuin, 2014; Heinrichs y Adriani, 2022; Revelles-Benavente, 2018). Como se ha comentado anteriormente, su fin es subvertir las lógicas jerárquicas de pensamiento y así poder reconocer, sin hacer uso del rechazo, “las diferencias contextuales y teóricas entre las lecturas en cuestión [examinando] cómo y por qué se han establecido límites entre disciplinas y líneas de pensamiento y cómo se pueden deshacer estos límites para que realmente importen” (Geerts y van der Tuin, 2021, p.

175). O, parafraseando a Beatriz Revelles-Benavente (2018), se busca trabajar con diferentes escuelas de pensamiento para intra-actuar pasado-presente-futuro desde los enredos materiales y afectivos, revitalizando los cánones desde una perspectiva feminista. El fin es traspasar los límites disciplinarios, viendo los vínculos y diferencias de estos y generando unos resultados “complejos, impredecibles y performativos en lugar de representativos de cualquier estructura preexistente” (Palmer, 2016, párr. 1).

Si bien se puede considerar que esta investigación usa la difracción para, en un primer momento, poner en conversación las prácticas audiovisuales colaborativas y las perspectivas ‘post’ con el fin de generar el fenómeno de investigación, también se emplea para el análisis del fenómeno. Para detallar, se retoma el ejemplo sobre las particularidades de luz de Karen Barad (2007): a través de la difracción es posible que un fenómeno se propulse hacia distintas, pero conectadas, direcciones. Siguiendo a Danielle Heinrichs y Dewi Adriani (2022), esto resulta productivo dado que permite preguntarse por qué el fenómeno en cuestión es significativo desde distintos enfoques, a la vez que se relacionan para, en el caso de esta tesis, examinar cómo las prácticas audiovisuales colaborativas se configuran como fenómeno de investigación desde las lentes ‘post’ al trabajar con un centro educativo.

Para ello, se sigue a Frèdèrique Apffel-Marglin (2011 en Revelles-Benavente, 2014) cuando apunta que para llevar a cabo una metodología difractiva resulta importante evidenciar la manera en la que es usada, tal como ocurre a continuación, y mostrar el proceso de investigación, lo cual se puede ver en el siguiente capítulo a modo de resultados de investigación.

2.3.2 EL CONCEPTO COMO MÉTODO

Para llevar a cabo una metodología difractiva esta tesis requiere de más herramientas de investigación, por ello se recurre al concepto como método. Un método que emerge de la perspectiva postcualitativa y que, tal como indica su nombre, invita a moverse a través de nociones con el fin de transformar la forma de entender y relacionarnos con el mundo. O, como enfatiza Karen Barad (2010), para crear nuevos mundos. No de forma preestablecida, ni tampoco como manera de categorizar las experiencias, sino de forma imprevisible. Y, es que,

según la autora, los conceptos son indeterminados hasta que las condiciones materiales, relacionales y afectivas no son apropiadas para hacerlos inteligibles. Esto significa que los conceptos cambian cada disciplina, en cada contexto. Motivo por el cual Hillevi Lenz-Taguchi y Elizabeth St. Pierre (2017) argumentan que los conceptos son performativos y que, como método, suponen una experimentación que varía en relación con la realidad. Su significación emerge desde la contextualización de cada investigación:

El concepto ya no constituye un significante abstracto de un fenómeno con un significado acordado, sino que es en sí mismo un acto, un verbo, algo creado y vivido físicamente en un plano específico de pensamiento (Deleuze y Guattari, 1996). El concepto captura un evento semiótico material en un proceso continuo de hacer (dar sentido) y volverse (diferente) en su multiplicidad de variaciones inseparables, escriben Deleuze y Guattari (1996) [...] Esto es lo que hace posible el ‘concepto como método’. (Lenz-Taguchi, 2016, p. 214)

Este método busca explorar la performatividad de uno o varios conceptos dentro de un fenómeno situado de investigación para cortar las condiciones de repetición y experimentar con sus posibles reconfiguraciones. Y, es que, “Como Spivak (1974) advirtió, estamos obligadas a trabajar con los ‘recursos del viejo lenguaje, un lenguaje que ya poseemos y nos posee” dicen Laurel Richardson y Elizabeth St. Pierre (2005, p. 1424). Y siguen argumentando que “hacer una nueva palabra tiene el riesgo de hacer olvidar el problema o creer que este está solucionado (p. xv). Nosotras usamos conceptos viejos, pero pedimos que hagan un trabajo diferente” (Richardson y St. Pierre, 2005, p. 1424).

Atendiendo las posibilidades del concepto como método, se pueden revisitar, repensar y releer los conceptos. No tratando de llegar a un significado universal o totalizador, sino para generar diferencias. Con este fin, la presente tesis se nutre del concepto como método para poder difractar el fenómeno de investigación en tres direcciones: los afectos, la pedagogía y la diferencia.

Como se comenta en la introducción del texto, los tres conceptos son los que guían la división de los tres capítulos de análisis. Sin embargo, cabe puntualizar que los afectos aparecen iterativamente en las exploraciones de la pedagogía y la diferencia, dado que son un concepto

central de las perspectivas ‘post’. Todo ello se pone en diálogo con el fenómeno a través del recurso narrativo de las escenas significativas.

2.3.3 LAS ESCENAS SIGNIFICATIVAS

Dado que lo sucedido en el transcurso de la investigación, en general, y de los L.A.G, en particular, es extenso y sobrepasa los límites de lo que esta tesis puede albergar, se usa el recurso narrativo de las escenas significativas para poner el foco en distintas partes del fenómeno y atender a cómo se convierte en afectivo, pedagógico y feminista.

La propuesta de ‘escenas’³¹ hecha por Norman Denzin (1997) parte de la idea de que la realidad no es una sola cosa, sino que esta se construye en el investigar. El recurso se presenta como una forma de configuración de las evidencias de investigación que, aunque el autor propone desde el contexto de la etnografía, otros estudios (Hernández-Hernández et al., 2015; Ornelas, 2016; Riera-Retamero et al., 2021) han experimentado desde distintas disciplinas y metodologías, mostrando así el potencial de esta herramienta. Algunos de ellos han llamado a este recurso ‘escenas significativas’ en tanto que se refieren a aquellos momentos singulares que permiten una reflexión crítica en torno a la investigación y generan el conocimiento en cuestión.

Esta tesis recupera la idea de escenas significativas para poder atender aquellos momentos del fenómeno que son relevantes para la investigación y que permiten explorar las prácticas audiovisuales colaborativas desde los ‘post’, por un lado, y como fenómeno afectivo, pedagógico y feminista de investigación, por otro. En cuanto a su forma, estas se materializan tomando el ejemplo de Anne Harris (2016) cuando usa el formato de guion audiovisual para introducir los distintos capítulos de su libro ‘Video as Method. Understanding Qualitative Research’. Si bien ella no lo emplea como una manera de presentar las evidencias de investigación, su propuesta inspira a esta tesis a escribir las escenas significativas de esta forma.

³¹ En la misma línea, hay autoras que hablan de incidentes clave (Hobel y Jensen, 2020) o de eventos clave (Erikson, 1986). Sin embargo, la propuesta de Norman Denzin replantea modos de atender la experiencia de investigación que resuenan a los planteamientos que ofrecen los marcos de esta tesis. Esta es la razón por la que se explora esta estrategia, así como por su relación con el mundo audiovisual.

Este recurso ha sido escasamente usado en el terreno investigador, pero parece pertinente por la narrativa que propone. Se basa en una premisa: escribir pensando en imágenes. Es decir, de modo claro y directo, describiendo lo que la lente de la cámara puede captar. Esto conlleva mostrar las acciones y los diálogos de cada escena, detallando el “dónde, cómo, quién, qué dice y cómo lo dice” (Velásques Luna, 2021, p. 63). Con ello, se puede proporcionar un conocimiento situado de aquello que se expone mientras se evidencia el carácter generativo de toda investigación (St. Pierre, 2019). Es así como esta propuesta ofrece un espacio no solo para pensar a través de las escenas y generar conocimiento, sino también para que cualquier lectora pueda imaginar partes del fenómeno de investigación y, de esta forma, también completarlo momentáneamente.

Con ello, las decisiones tomadas para seleccionar las escenas significativas forman parte del apartado ‘3.6 Un investigar al escribir’ del próximo capítulo. Esto se debe a que, al responder a cómo las prácticas audiovisuales colaborativas funcionan como un fenómeno afectivo de investigación, se consideran un resultado de investigación.

2.4 LAS CUESTIONES ÉTICAS

No se puede cerrar este capítulo sin evidenciar la ética que entraña el proceso de investigación. Aunque algunas cuestiones las exploro con más profundidad durante los capítulos de análisis, este apartado permite compartir desde donde se abraza la ética en esta tesis.

Por una parte, la ética tiene que ver con los trámites administrativos reclamados por parte del comité de ética de las universidades. En este caso, de la Universidad de Barcelona. Dado que esta tesis se vincula MiCREATE, sigo sus directrices para cumplir con ellos. La dirección del centro educativo, en este caso la del I.E Pepa Colomer, actúa como representante legal y, por lo tanto, es esta la que firma un consentimiento informado³². Esto se sustenta en que las familias y las tutoras legales de las estudiantes cada año signan un consentimiento informado que permite tal acción.

Aunque en un principio este consentimiento hace posible que las imágenes en las que aparecen los cuerpos de las estudiantes sean difundidas con motivos académicos, decido no emplear este recurso si no es que los vídeos ya están publicados por otras instituciones. Esta decisión viene dada por el hecho de que las estudiantes son menores de edad, con lo cual hacer público su trabajo filmico y su imagen conlleva riesgos que no se tienen que desestimar. Peligros como pueden ser el uso indebido de las imágenes por parte de terceras, el acoso o la posibilidad de vigilancia y seguimiento (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1898; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2011). En esta decisión también valoro que la tesis se focaliza en el proceso de creación audiovisual llevado a cabo a partir de los L.A.G y, por lo tanto, el resultado final del filme no está en el foco de la presente investigación. Sigo, pues, aquellas autoras (Colman, 2011; Harris, 2016; Milne et al., 2012) que al investigar sobre prácticas audiovisuales dejan de lado el uso de imágenes para centrarse en una generación de conocimiento textual³³. Dentro de ella, las escenas significativas en formato de guion audiovisual permiten imaginar aquello en lo que si se centra la tesis: lo que sucede durante la experiencia.

³² Para consultarlo, ver el anexo 1.

³³ Además, la inclusión de imágenes no es una acción neutral. Entendiéndolas como materiales con capacidad de agencia (Mitchell, 1996/2014), y no tanto como un material ilustrativo que complementa el texto, su aparición en una tesis pasa por generar otra capa de significación. En el caso de esta tesis, y considerando el espacio-tiempo limitado de una tesis, decido no abrir esta línea de exploración y dejarla como una posible vía para indagar en el futuro.

Escenas que, además, se narran de forma anonimizada para imposibilitar la identificación de las colaboradoras de esta investigación³⁴.

Por otra parte, la presente tesis sigue la convicción de que la ética va más allá de la aprobación de un comité ético de la universidad. La ética es performativa (Frimberger, 2017; Riera-Retamero et al., 2021; Romm, 2020). Esto significa que, lejos de ser universal o hegemónica, debe ser adaptada a cada investigación. En esta tesis, la ética se rinde a la responsabilidad (Haraway, 2008; Revelles-Benavente y González-Ramos, 2017). O, basado en el juego de palabras anglosajón, la response-ability. La capacidad para responder. Esta juega en distintas líneas.

En primer lugar, la capacidad para responder pasa por la elección de los marcos onto-ético-episte-metodológicos. En esta tesis, escoger las perspectivas ‘post’ permite entrar en partes de la experiencia que habitualmente son relegadas por la hegemonía de lo entendido como razón o por la supremacía de lo humano en la generación de conocimiento (Ahmed, 2004/2017; Moraña, 2012; Clough y Halley, 2007). Al poner en relieve la importancia de los afectos y la materia en la configuración del mundo se abre la promesa de desestabilizar los supuestos totalizadores. Al hacerlo, construye una ética específica del contexto con el que se trabaja, focalizada en las relaciones, los procesos y las transformaciones que se dan (Balza, 2014).

En segundo lugar, la capacidad de responder tiene que ver con la coherencia onto-ético-episte-metodológica. Esto significa que no solo se concibe la realidad de una forma u otra, sino que una se aproxima a ella de forma congruente con los marcos de pensamiento que acompañan la investigación. En este sentido, si se sigue la idea que el conocimiento siempre se genera desde una intra-acción entre la investigadora, los marcos y la experiencia, sabiendo que investigar afecta las realidades con las que una se relaciona, la capacidad de responder pasa por poner el foco en abrir la posibilidad de generar diferencias (Barad, 2007; Correa et al., 2020). Esto implica preguntarse a una misma cómo actúa y cómo piensa, cómo una trata las cosas, al mundo y a una misma, siendo esto una acción activa y receptiva que atiende a la potencia de cada situación (Garcés, 2013).

³⁴ Por una cuestión ética, esto también supone anonimizar los nombres de las investigadoras, incluido el mío.

Una potencia que, de hecho, siempre se debe a su situación. Por ello, en tercer lugar, es importante recalcar que la capacidad de responder también pasa por la implicación. Es decir, por atender a los intereses del I.E Pepa Colomer en su intra-acción con esta tesis y, con ello, readaptarse en el proceso continuo de esta relación, tal cómo se muestra durante el próximo capítulo.

En este sentido, la implicación pasa por trabajar yendo más allá de las visiones de subjetividades fijas, estáticas y clasificatorias de las personas con las que se colabora (Riera-Retamero et al., 2021). Estudiantes y docentes ya no son entendidas como sujetos de estudio ni en una relación jerárquica conmigo como investigadora, sino como subjetividades relacionales y múltiples, parte intra-activa de la generación de conocimiento (Meager, 2019). Son, pues, colaboradoras y socias de la investigación (Hernández-Hernández, 2011). Desde esta posición, la capacidad de respuesta tiene que ver con generar un espacio de aprendizaje recíproco, de cuestionamiento colectivo y de reconocimiento mutuo. De una implicación que también pasa por:

dar continuidad a una relación de colaboración guiada no sólo por el interés de producir conocimiento, sino por la necesidad de construir nuevas posibilidades epistémicas para la co-construcción de pensamiento social entre académicas y estudiantes, o entre las investigadoras y las personas y comunidades que hacen posible nuestro trabajo. Pero también guiada por la necesidad de colaborar para construir nuevos escenarios y nuevas posibilidades emancipatorias³⁵ para las comunidades y las personas con las que trabajamos. (Glockner, 2022, p. 6)

Esta implicación no solo se materializa a través de la realización de los L.A.G, sino también por una serie de actuaciones llevadas a cabo a lo largo y después de terminar el trabajo de campo. Todo ello se detalla en el apartado ‘3.5 Un investigar creando mundos’ del siguiente capítulo.

Justamente la transparencia del proceso de investigación es el cuarto punto. Según las perspectivas ‘post’, habilitar la capacidad de responder es también visibilizar cómo las formas de conocer se hacen posibles o no. Al evidenciar qué, cómo, cuándo, y desde donde se crea el conocimiento es posible proporcionar evidencias de la situacionalidad de la investigación y del

³⁵ Esta tesis no trabaja con el concepto emancipación y no entra en él dado que implica una amplia genealogía que excede las inquietudes de esta tesis, aunque si piensa desde la creación de nuevas posibilidades para construir mundos más justos.

dinamismo de esta acción. Esto deja de lado las concepciones del conocimiento como algo estable, neutro o universal (Springgay y Truman, 2018).

En definitiva, en esta tesis la ética se enreda con la onto-episte-metodología, y con el campo de estudio como un acto de responsabilidad. Se compromete con habitar, no sin tensiones, las complejidades de focalizarse en las posibilidades y problemáticas que emergen de las prácticas audiovisuales colaborativas engendradas desde las perspectivas ‘post’. Con ello, es posible abordar qué sugieren las prácticas audiovisuales como fenómenos afectivos, pedagógicos y feministas de investigación.

3. LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COLABORATIVAS COMO FENÓMENO *AFECTIVO*

Perder el miedo al mundo es aprender a estar en lo que no tiene nombre. Lo que escapa a los nombres, a los códigos de visibilidad y a la esfera de la representación no apunta necesariamente a un más allá, a algo sobrenatural ni mucho menos al fundamento de una ley inquebrantable, sino que está en los ángulos ciegos de nuestra misma realidad. (Garcés, 2013, p. 103)

Difractar las prácticas audiovisuales colaborativas significa mostrar las distintas configuraciones que estas adquieren como fenómeno. Partiendo de que dependiendo de las decisiones tomadas el fenómeno puede materializarse de una forma u otra (Barad, 2007), este capítulo busca atender qué sucede cuando se explora el fenómeno desde las lentes de los afectos, uno de los conceptos más productivos de las perspectivas ‘post’.

Para ello, sigo a aquellas académicas (Hernández-Hernández, 2020; Hickey-Moody, 2016; Revelles-Benavente, 2014) que apuntan que los afectos no sólo construyen una mirada hacia el funcionamiento del mundo, sino que elaboran una onto-ético-episte-metodología que impacta en el procedimiento de la investigación. Ofrecen un marco para vincularse con la realidad desde el entramado de relaciones donde las materializaciones corporales y afectivas se mezclan con los mundos personales, políticos y sociales. Donde los tradicionales dualismos se desdibujan en su continuidad, como un proyecto de responsabilidad para romper jerarquías y exclusiones. Donde lo que se busca conocer está entrelazado con la investigación en sí misma, construyéndose mutuamente, entendiendo su inseparabilidad. Una relacionalidad que replantea el proceso de la investigación. Esto implica una apertura a la irremediable situacionalidad y especificidad de los conocimientos que se generan.

Difractar las prácticas audiovisuales colaborativas desde el concepto de ‘afectos’ permite ver cómo estas se convierten en un fenómeno afectivo de investigación. Es así como ocurre en el presente capítulo.

3.1 UN INVESTIGAR CONCEPTUAL

Uno de los ejes vertebradores del fenómeno de esta investigación son los afectos. Recuperando a Rosi Braidotti (2004) cuando recuerda que para Gilles Deleuze las ideas son “estados activos que abren posibilidades de vida insospechadas” (p. 161), pienso en el concepto de afectos como una fuerza activa y en sí misma afectiva que brinda oportunidades para investigar.

En la siguiente escena se muestra aquel primer encuentro académico con esta noción. No es tan significativa por lo que narra, sino por lo que desencadena: entre otras confluencias, que me encuentre escribiendo estas palabras seis años después.

ESC 1. INT. NOCHE.

19 DE DICIEMBRE DE 2017.

AULA 8 DE LA FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA.

El aula está repleta de estudiantes de máster y doctorado dispuestas en varios semicírculos, todas ellas excesivamente abrigadas para estar en un espacio interior, pero no para el frío que hace. Entre té y apuntes, habitan la sala de forma silenciosa. La profesora del Máster de Artes Visuales y Educación trata de propulsar los cuerpos hacia la acción. Parecen atónitas, digiriendo todo aquello que trae consigo el seminario Políticas del Afecto. En la pantalla se asoma una diapositiva que parece esclarecer aquel concepto tan nuevo y a la vez tan cautivador para la mayoría de estudiantes, los afectos:

Los afectos son modificaciones del cuerpo que incrementan o disminuyen su capacidad de actuar. [...] El afecto no significa un sentimiento de cariño o amor. Más que eso significa nuestra capacidad de movimiento y de ser movidos dentro de un flujo sin fin de intercambios y encuentros que presumiblemente expanden nuestras capacidades, y que demuestra no solo la productividad de por sí infinita de nuestro ser, sino también el carácter transformador y en consecuencia político de nuestra vida cotidiana. (Federicci, 2013, p. 195)

Mientras la profesora lee el párrafo en voz alta, una estudiante de máster apunta en su libreta:

¿Cómo afectan los afectos en investigación?

Justamente como modificación de las capacidades de actuación, este contacto con los afectos produce un desplazamiento que, de un modo u otro, germina el fenómeno de investigación de esta tesis. Por un lado, detona la exploración de un concepto que, como dice Sara Ahmed (2004/2017), resulta pegajoso³⁶. Ya no me puedo desprender de él. Por otro lado, lo que ocurre es que esta exploración me modifica las formas de entender, habitar y sentir el mundo. Unas formas impregnan todo el trayecto de investigación, lo que abre un abanico de posibilidades onto-ético-episte-metodológicas para esta tesis.

Para tal fin, recorro autoras, textos y charlas que me ayudan a ir construyendo lo que los afectos pueden hacer en esta tesis. Lo que encuentro mientras me adentro en ello es que no hay un consenso sobre su significación. Estos son descritos como una potencia para actuar (Spinoza, 1677/1980); como una fuerza corpórea, pre-consciente y pre-individual (Massumi, 1995); como elementos clave de la política (Anderson y Smith, 2001); como el “cambio psicológico acompañado de un juicio” (Brennan, 2004 en Moraña, 2012, p. 318); como impulsos viscerales no conscientes que cambian la capacidad de acción (Gregg y Seighworth, 2010); como la capacidad de afectar y ser afectado (Clough, 2009); como eventos de transición entre un estado y otro (Stenner y Moreno, 2013); como la manera en que cada elemento se “esfuerza por preservar su propio ser” (Thrift, 2008 en Lara y Enciso-Domínguez, 2013, p. 107); como formas inorgánicas y discontinuas en las que se expresa lo social (Moraña, 2012) o como sinónimos de las emociones que permiten atender a la conformación del mundo (Ahmed, 2004/2017) y las subjetividades (Damasio, 1994). En otras palabras, descubro que:

Los distintos autores asignan diferentes valores y características, por ejemplo, a emociones, sentimientos, pasiones y deseos, según su duración, foco, intensidad, modalidades de proyección interindividual, relaciones con el nivel racional, expresión corporal que los identifica, etc. (Moraña, 2012, pp. 317-318)

Esto puede resultar confuso, pero es coherente con los marcos de la presente investigación: si no existe nada precedente a la acción, al encuentro; si las cosas (y, en este caso, el concepto de afectos) emergen en la relación, en la intra-acción, los afectos no pueden tener un significado

³⁶ Sara Ahmed (2010) explica que los afectos son pegajosos ya que conectan ideas, valores y objetos. Sin embargo, en este texto el concepto pegajoso lo uso no solo en este sentido, sino regenerando su significado para explicar que este se adhiere a mis inquietudes.

pre-establecido. Estos performan de manera distinta en cada investigación según los marcos y ensamblajes empíricos y teóricos de cada autora (Houser, 2018). Es decir, según el trabajo que se les pide hacer.

En esta tesis, el concepto de afectos se nutre de varias autoras, especialmente de aquellas que se relacionan con los ‘post’, ya sea porque son afines a estas perspectivas o porque son autoras que, con su trayectoria, los alimentan. Aunque pueda parecer contradictorio³⁷, este es el caso de Baruch Spinoza (1677/1980). En su obra *Ética demostrada según el orden geométrico*, introduce perspectivas alternativas sobre el funcionamiento del mundo que resultan fundamentales. Estas perspectivas son consideradas una contramemoria de la filosofía occidental (Braidotti, 2004), ya que el filósofo cuestiona el argumento cartesiano que concibe los afectos como algo ajeno a las leyes de la naturaleza y como debilidades que los seres humanos pueden dominar. Con ello, Baruch Spinoza (1677/1980) sostiene que los afectos son componentes activos del mundo. Si la potencia de la naturaleza radica en la acción, es decir, en permitir que los elementos transiten de una forma a otra, son precisamente los afectos los que generan dicho movimiento.

Siglos más tarde, las relecturas proporcionadas por los ‘post’ permiten a esta investigación entender los afectos como aquellos procesos, fuerzas, poderes y expresiones de transformación que circulan a través de los contactos físicos y temporales, concretos y relacionales de los cuerpos humanos y más-que-humanos (Colman, 2010). En esta circulación, los afectos producen variaciones en los cuerpos y, con ello, estos se pueden entender como aquellas intensidades que modifican las capacidades de acción de los cuerpos (Hickey-Moody, 2016). Aquellas fuerzas “que deben reivindicarse para la producción de cambios” (Guattari, 2000 en Moraña, 2012, p. 316).

Esta visión tiene diversas implicaciones. Por un lado, los afectos no se limitan a ser un mero concepto. Estos conllevan una ontología relacional en la que el mundo se configura a través de las intra-acciones. En estos encuentros, los afectos no son propiedad de nadie (Massumi, 1995),

³⁷ Si bien las contribuciones de Baruch Spinoza se consideran claves para el pensamiento feminista (Braidotti, 2004), esto supone una paradoja. Isabel Balza (2014) recuerda que, por circunstancias sociales e históricas, el filósofo excluye a las mujeres de la participación política. Esto es considerado una cicatriz en su obra, por la contradicción que supone afirmar la naturaleza inferior de las mujeres y al mismo tiempo considerar que las disposiciones de los individuos dependen de la sociedad.

sino que circulan y producen variaciones en los cuerpos humanos y los más-que-humanos, como pueden ser los cuerpos sociales, políticos, tecnológicos, químicos y biológicos (Bozalek y Zembylas, 2016). Desde esta perspectiva, el concepto de afectos redefine los cuerpos, que ya no se consideran sustancias biológicas pasivas (Balza, 2014), entidades ahistóricas o preculturales (Grosz, 1994), ni conceptos esencialistas y abstractos (Braidotti, 2004). Más bien, los cuerpos se comprenden como campos afectivos, intensivos y dinámicos que se co-constituyen en red y en el continuo devenir. Como se explora en más detalle en el capítulo 5, estos cuerpos se determinan en la relación con otros cuerpos y fuerzas históricas, sociales, políticas y espaciotemporales.

Por otro lado, esta misma lógica relacional diluye los tradicionales dualismos del pensamiento hegemónico europeo. Si el mundo se entiende como una sola sustancia infinita e indivisible que se transforma mediante distintas intra-acciones, los binarismos jerárquicos ya no tienen cabida. “El alma y el cuerpo son una sola y misma cosa” dice Baruch Spinoza (1677/1980, p. 171). Así, la difuminación del pensamiento dicotómico no solo pasa por atender los procesos de subjetivación. Si para los afectos todo es parte de una misma cosa, estos también posibilitan atender los vínculos entre “la razón y la pasión, el sentido y la sensibilidad, lo de fuera y lo de dentro, el yo y la otra, lo profundo y la superficie, la temporalidad y la espacialidad” (Grosz, 1994, p. 3). Para Brian Massumi (1995), este hecho se debe a que los afectos “conectan vaga, pero insistentemente lo que normalmente se indexa como separado” (p. 85). Es decir, crean el mundo como una red generativa y ellos se encuentran en el medio. En lo que el autor llama el medio excluido entre la actividad y la pasividad, entre cuerpo y mente, entre naturaleza y cultura, entre teoría y práctica, “como un eco que casi puede ser percibido y se percibe precisamente como un ‘punto de bifurcación’” (Massumi, 1995, p. 93). Mabel Moraña (2012) añade otra capa a ello:

Los afectos se materializan en los cuerpos, pero conectan individuos, espacios y eventos, difunden energía, desorganizan y desnaturalizan productivamente el *statu quo*. A través del afecto y el ser afectado, posibilitan la participación de los cuerpos en el mundo. No de forma mecánica, sino de lo impredecible a la resistencia y la creatividad transformadora. (Moraña, 2012, p. 326)

Los afectos, como puntos de bifurcación, se revelan como transformadores. La onto-ético-episte-metodología que implican es provocadora para la investigación. En este sentido, comparto con Elizabeth St. Pierre (2019) que hay ciertos conceptos de las perspectivas ‘post’ que no pueden ser usados para simplificar, ordenar, describir las experiencias ya que desafían cualquier metodología pre-existente, instando a una reorientación del propio pensamiento y la propia forma de hacer investigación. Este es el caso de los afectos en esta tesis y la razón por la cual se decide usar el concepto como método. Un método que opera en dos sentidos simultáneos.

En una vertiente, el concepto como método vertebra la exploración de las prácticas audiovisuales como fenómeno afectivo de investigación, como se aborda en este capítulo, y como fenómeno pedagógico y feminista, en el caso de los siguientes. A lo largo del trayecto de la tesis, el concepto de afectos se complejiza a medida que ocurren nuevas intra-acciones. Para nombrar algunas, con las nociones de pedagogía y diferencia, con el I.E Pepa Colomer o los L.A.G. Con ello, lo que se vuelve relevante no es tanto responder a lo qué son los afectos. En la línea de los ‘post’ cuando tratan de alejarse de las definiciones esencialistas (St. Pierre, 2019), lo que acaba siendo crucial para esta investigación es lo que hacen los afectos. Aquello que agrietan para explorar las prácticas audiovisuales colaborativas desde perspectivas alternativas.

La otra vertiente justamente trata de esto. Y es que el concepto como método también funciona a modo de guía. Como decía más arriba, los afectos resultan uno de los ejes vertebradores de la tesis. La impulsan y la acompañan. Este trayecto se materializa a lo largo del presente capítulo, aunque también impregna todo el texto, y vislumbra que un fenómeno afectivo de investigación se mueve a través de conceptos, es situado y relacional, se construye en el proceso de investigar, de forma dinámica, pero también se genera al escribir, propulsando nuevos mundos.

Entonces, lo que promete el concepto de afectos desde los ‘post’ es un compromiso por generar otras formas de conocer. No para cambiar el mundo, pues el mundo ya está en constante transformación, sino para abrir nuevas maneras de experimentar con la apertura de las prácticas audiovisuales colaborativas y seguir pensando cómo estas pueden ser un fenómeno afectivo de investigación. Para ello, lo que proponen Rick Dopplhijn e Iris van der Tuin (2012) es poner la teoría a trabajar.

3.2 UN INVESTIGAR SITUADO

Desde la perspectiva monista de los afectos la teoría ya siempre está trabajando, lo conceptual ya siempre está en contacto con el mundo empírico. Como fenómeno afectivo, una investigación se crea en este cruce. En el ‘entre’. En el medio de los marcos onto-ético-epistemológicos, el campo de estudio y la investigadora. No como entidades separadas, sino mutuamente constitutivas. Yo misma devengo investigadora en esta intersección. El I.E Pepa Colomer se convierte en parte del campo de estudio cuando se configuran unas condiciones específicas. Y, dado que la teoría tiene sentido cuando se le pide un fin (hooks, 1994), las perspectivas ‘post’ se vuelven tangibles cuando se entrelazan con las otras fuerzas y el concepto de afectos se complejiza en la relación. Todas estas fuerzas se vuelven otra cosa en su encuentro, en su intra-acción. Los afectos son precisamente los nudos que permiten que las distintas intensidades se pongan en relación:

Los afectos pertenecen simultáneamente a ambos lados de la relación causal. Iluminan, en otras palabras, tanto nuestro poder para afectar el mundo que nos rodea como nuestro poder para ser afectados por él, junto con la relación entre estos dos poderes. (Hardt, 2007, p. IX)

En esta relación, se genera algo nuevo, impredecible; que los distintos elementos de la investigación se comprometan con la apertura al “ímpetu dinámico que permite que la vida se convierta, que esté siempre en proceso de convertirse, en algo distinto de lo que era” (Grosz, 2005, p. 8). Es así como ocurre en la siguiente escena:

ESC 2. EXT/INT. DÍA.

26 DE NOVIEMBRE DE 2020.

PUERTA TRASERA DEL I.E PEPA COLOMER.

En la puerta del I.E Pepa Colomer se encuentran cuatro investigadoras del grupo Esbrina. El investigador principal del proyecto MiCREATE, un investigador sénior, una investigadora predoctoral y una estudiante de máster. Van cargadas con carpetas y ordenadores. Mientras una de ellas toca el timbre, las otras hablan distendidamente. Después de una breve espera, aparece la directora del centro. Les abre la puerta y les da una calurosa bienvenida. La investigadora predoctoral, en un tono de familiaridad,

presenta a sus compañeras a la directora. Mientras inician una conversación informal, recorren el trozo de patio que separa la puerta de entrada del edificio principal y se adentran a él, ahora vacío. Parece ser que las estudiantes están en sus aulas, con lo que se palpa un silencio poco común para un centro educativo. Las investigadoras aprovechan el recorrido para observar atentamente aquellos pósteres que cuelgan de las paredes de los pasillos. Todos ellos hablan de los proyectos artísticos que se llevan a cabo en el centro. La directora las guía hasta una pequeña sala en la que hay una espaciosa mesa. A su alrededor ya se encuentran sentadas 3 personas del equipo directivo. La jefa de estudios artísticos, la jefa de estudios de primaria y el jefe de estudios de secundaria. Estas se levantan y se hacen las respectivas presentaciones. Entre besos y sacudidas de manos, la jefa de estudios artísticos y la investigadora predoctoral se abrazan:

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Estás nerviosa? Yo creo que un poco sí. Ojalá os guste la propuesta de MiCREATE, creo que puede ser una muy buena colaboración.

JEFA DE ESTUDIOS ARTÍSTICOS

¡Claro que sí!

Las personas van sentándose y cuando ya están todas situadas el investigador principal inicia la conversación:

INVESTIGADOR PRINCIPAL

Nos han hablado muy bien de vuestro centro ¿Nos contáis un poco?

Encuadro este momento precisamente por ser testimonio de la convergencia de diversos elementos que ya nunca volverán a ser los mismos. Esta escena es un punto de bifurcación para esta tesis. Un instante productivo del devenir en el que los afectos ponen en relación diferentes fuerzas: las de un instituto-escuela queriendo trabajar para una transformación del proyecto educativo de centro; la de un proyecto de investigación europeo interesado por las políticas educativas relativas a las necesidades del estudiantado con trayectoria migrante; y la de una tesis doctoral que, también vinculada a este proyecto, se está tejiendo desde las perspectivas ‘post’ preocupándose por el concepto de afectos y cómo este repiensa la pedagogía y la noción de diferencia, todo ello encarnado en un interés por las prácticas audiovisuales colaborativas.

Estas fuerzas, aunque puedan parecer autónomas, ya están conectadas antes del encuentro que se presenta. Y es que, como los afectos, esta tesis no sigue una lógica lineal, un orden predefinido, de acción-reacción o de causa y efecto. Siguiendo la perspectiva de los afectos, la tesis desafía el privilegio del presente y lo ubica en su entrelazamiento (van der Tuin, 2015), complementariedad (Barad, 2012) o simultaneidad (Grosz, 2005) con el pasado y el futuro. Es así como el pasado se vuelve latente en la escena, abriéndose hacia un futuro impredecible, pero que hoy se materializa en estas palabras.

En ella se encuentra mi labor en el proyecto de artes y educación del programa IntersECCions³⁸ en el I.E Pepa Colomer durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021. También cuando me uno a la investigación MiCREATE a principios de 2020 y cuando, por el impacto de la pandemia de la COVID-19, en septiembre de 2020, el proyecto requiere encontrar nuevos centros educativos. Al cumplir con los requisitos necesarios para colaborar con MiCREATE, es decir, al ser un centro educativo (de primaria y/o secundaria) de carácter público que una tasa de estudiantado migrado o de origen migrante superior al 40% y tener disponibilidad para participar durante el periodo de tiempo previsto para el trabajo de campo, propongo al equipo que el I.E Pepa Colomer pase a formar parte del proyecto de investigación. Su anexión no sólo brinda la oportunidad de explorarlo desde las lentes del proyecto europeo, sino que también permite determinar el centro educativo como colaborador de la presente tesis, y como sitio donde materializarla.

En relación a lo planteado, lo que resulta interesante es que, sin pretenderlo ni ser consciente, el conocimiento y la implicación con el proyecto de centro, el vínculo y la relación de confianza con la comunidad educativa, se construyen en paralelo a la exploración de los marcos onto-ético-episte-metodológicos de esta tesis. Por ello, la escena presentada resulta un encuentro que entrelaza pasado-presente-futuro en una conectividad que funciona en paralelo y replantea la causalidad. Para esta investigación, las distintas fuerzas que aparecen en la escena no son precedentes a la acción ni a la significación. Emergen como fenómeno afectivo de investigación. Fenómeno que se organiza a múltiples niveles con diferentes lógicas y temporalidades que

³⁸ Programa que exploramos más profundamente en una publicación en 'Educación Artística: Revista de Investigación' en co-autoría con Fernando Herraiz García (2023) llamada 'Hibridaciones entre educación y cultura. El caso del Programa en Artes Visuales de IntersECCions'.

resuenan a otras experiencias, pero de manera divergente. Fenómeno que, por lo tanto, requiere ser contado desde la situacionalidad de esta tesis. Desde aquellos momentos concretos y circunstancias específicas que, dentro del dinamismo del mundo, hacen que la investigación se convierta en algo diferente de lo que era. En lo que ahora es mientras deviene.

3.3 UN INVESTIGAR RELACIONAL

La lógica no lineal de los afectos permite hacer saltos al pasado sabiendo que están conectados con el presente y el futuro (Massumi, 1995). Es así como esta tesis puede explorar el sentido relacional del fenómeno afectivo de investigación.

Traer al texto la experiencia con MiCREATE resulta importante porque afecta el desarrollo de la tesis. Porque es, de hecho, parte constitutiva de la tesis. Por diversas cuestiones que exceden el interés de la presente investigación, mi entrada al proyecto de investigación es tardía. Llego cuando se inicia la colaboración con 6 centros educativos de Cataluña y, por mi experiencia profesional, se me propone documentar audiovisualmente³⁹ las sesiones del trabajo de campo⁴⁰.

Aunque con el tiempo mis funciones se van expandiendo, este primer contacto con MiCREATE es significativo. Dado que simultáneamente a esta entrada me encuentro explorando el concepto de afectos y los marcos ‘post’, las primeras filmaciones en el proyecto MiCREATE me suscitan a empezar a repensar mis propias prácticas audiovisuales desde estas perspectivas y entender que filmar es una experiencia afectiva de conocimiento (de Riba Mayoral, 2021): se conoce a través de la experiencia de filmación (Pink, 2001); siendo consciente de la parcialidad, situacionalidad y especificidad de la generación del conocimiento que se produce al filmar, saliendo de lo que Donna Haraway (1988) llama ‘el truco de dios’; evidenciando cómo la investigadora se enreda con el campo de estudio, estableciendo una especie de colaboración con él (Arlander, 2014; Meager, 2019) y que lo que se filma es co-constituido en la intra-acción entre los cuerpos, las tecnologías, afectos y la misma vivencia. Entre las acciones, los movimientos, las ideas y los materiales.

A través de esta experiencia entiendo que las prácticas audiovisuales pueden ir más allá de buscar un resultado final estético o capturar una realidad externa (de hecho, no buscan un generar un producto audiovisual pulido), deviniendo un modo de relación que, a través del

³⁹ A partir de ello se realizan vídeos-resúmenes para cada escuela participante, así como clips para redes sociales. De estos, de encuentran publicados los siguientes:

- ‘Micreate Drassanes’ (de Riba Mayoral, 2020): <https://www.youtube.com/watch?v=bNHSJLqX0U4&t=34s>
- micreate2020 (2020a): <https://twitter.com/micreate2020/status/1270314140968632320>
- micreate2020 (2020b): <https://twitter.com/micreate2020/status/1275008406173159427>

⁴⁰ Para consultar más sobre el proceso metodológico del proyecto europeo MiCREATE, consultar Stella Wolter et al. (2022).

proceso de filmación, se rinden y se implican con el contexto de investigación, permitiendo transformaciones en el pensar y el sentir. Aprendo, pues, que filmar crea nuevos afectos, intensifica la experiencia y visibiliza las fuerzas materiales del cambio, permitiendo nuevas conexiones en la investigación. Con ello, se puede atender a “qué movimientos socioculturales-materiales ocurren, cómo operan los afectos y qué transformaciones en el poder de actuación se posibilitan” (de Riba-Mayoral, 2020, p. 34). A su vez, comprendo que las prácticas audiovisuales no siempre permiten focalizarse en cada cuerpo sino, más bien, en la relación que se establece entre los cuerpos; y que las prácticas audiovisuales pueden generar incomodidades en estos cuerpos, la cual cosa requiere revisar como las distintas fuerzas diferenciales afectan el desarrollo de la experiencia.

La experiencia de filmar en MiCREATE trae consigo un primer esbozo de cómo performan las prácticas audiovisuales en investigación desde las lentes de los ‘post’, pero también ayudan a reiniciar mi relación con el centro educativo cuando pasa a ser fuerza constitutiva de mi tesis doctoral. Reconociendo el valor de filmar como una experiencia afectiva de conocimiento, propongo volver a conocer el I.E Pepa Colomer no solo desde las lentes de esta tesis, sino desde las lentes también de la cámara⁴¹.

ESC 3. INT. DÍA.

4 DE FEBRERO DE 2021.

PASILLO Y AULA DE SEGUNDO DE LA ESO A DEL I.E PEPA COLOMER.

La investigadora predoctoral está caminando por el pasillo de la última planta del centro educativo. Lleva una cámara colgada en el cuello, pero la sustenta con las manos, preparada para filmar. Al ver una puerta abierta, asoma la cabeza. Es la clase de segundo de la ESO A. Las pocas estudiantes que están en el aula trabajan autónomamente, pero por grupos, mientras el profesor asiste a uno de estos.

⁴¹ Para seguir generando una relación de implicación, lo que se propone al equipo directivo es producir el vídeo para las puertas abiertas que, por motivos de la pandemia, se realizan online. Este vídeo se puede encontrar en:

- ‘2022 El Pepa’ (de Riba Mayoral, 2022a): <https://www.youtube.com/watch?v=Sd34ZUnkRPw&t=5s>

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Hola, ¿puedo pasar?

Todas las estudiantes giran la cabeza hacia la investigadora predoctoral.

PROFESOR M

Sí, claro.

La investigadora predoctoral se acerca al profesor, ante la mirada inquieta de las estudiantes.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Creo que ya te han avisado... Estoy haciendo el vídeo de las puertas abiertas.

PROFESOR M

Es verdad. Ahora no caía.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Te importa que grabe?

PROFESOR M

Si, ningún problema.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Gracias.

La investigadora predoctoral se acerca al único grupo de chicas. Son 3 en total.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Hola, ¿qué hacéis?

CHICA E

Mhh... ¿Cómo se dice? Lo del diario de aprendizaje⁴²

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¡Qué interesante! ¿Y os puedo grabar?

⁴² El diario de aprendizaje es un instrumento pedagógico que se usa para aprender a autorregular el propio aprendizaje a través de potenciar la reflexión y la auto y co-evaluación (Sanmartí, 2010).

CHICA E

Si, ningún problema. ¿Para qué es?

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Estoy haciendo un vídeo para las puertas abiertas y para conocer el Pepa Colomer un poco más. Estoy investigando sobre ello.

CHICA S

¡Uf! El Pepa...

Las tres estudiantes se miran con cara de espanto.

CHICA E

Pues tienes trabajo...

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Sí? ¿Por qué?

CHICA E

Aquí siempre hay peleas

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Ostras, ¿sí? ¿Y cómo lo lleváis?

Las chicas resoplan con resignación.

CHICA E

Es lo que hay

CHICA S

Ya tenemos suficiente con lo nuestro

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Qué quieres decir?

Las estudiantes se miran entre ellas y se hace un silencio.

CHICA S

Pues que son unos pesados.

CHICA E

Cada día están con una broma u otra.

La chica E señala a sus compañeros mientras las otras asienten gesticulando para acentuar la gravedad.

CHICA S

Por esto tantas niñas se fueron cuando pasamos a la ESO.

Entrar en el I.E Pepa Colomer entre los meses de enero y febrero de 2021 desde las lentes de esta tesis y de mi propia cámara no solo me permite seguir pensando el filmar como una experiencia afectiva de conocimiento. Si bien lo que se genera en esta exploración es algo que excede los objetivos de esta investigación y que se puede rescatar en futuros proyectos, lo que se vuelve a hacer latente es que las prácticas audiovisuales, más allá de buscar generar una pieza filmica, devienen un modo de relación para la investigación.

Este modo de relación está entrelazado con las onto-ético-episte-metodologías con las que una mira a través del visor. Más que por unas preguntas aún incipientes, está irremediamente afectado por las nociones y las perspectivas que me acompañan como investigadora. En este caso, los conceptos de afectos, pedagogía y diferencia, así como los marcos de los ‘post’. Es a través de ellos que me pongo en relación con el centro y que enfoco y desenfoco aquello que ocurre delante de mí. Aquello que ocurre también conmigo.

Y, es que, si desde los ‘post’ el mundo se construye relacionamente, toda práctica audiovisual es un encuentro afectivo, material y discursivo. Esto significa que ya no hay cortes entre las diferentes agentes involucradas en la filmación. Los distintos cuerpos se entienden desde su intra-acción. Esto direcciona mi labor como investigadora, dado que ya no soy alguien que observa anónimamente una situación, sino que me enredo, me implico y dejo mi huella en el proceso de llevar a cabo las prácticas audiovisuales.

La idea de intra-acción también pone en relieve que filmar, como modo de relación, está afectado por la materia. En este sentido, la cámara es mediadora (Arlander, 2014). Este objeto atrae la atención de algunas estudiantes y docentes y también a mí me resulta una excusa para generar relaciones, para iniciar conversaciones una vez pregunto si puedo filmar sus cuerpos. Estas conversaciones son las que me posibilitan poner el foco en cómo performan conceptos como la diferencia, tal como se percibe en la escena, e ir conociendo la preocupación de

algunas estudiantes por las manifestaciones machistas de una gran parte de sus compañeros⁴³. Es también en conversaciones con docentes entre pasillos donde veo que, si bien su proyecto educativo de centro está basado en las artes, las prácticas audiovisuales son poco experimentadas en las aulas por falta de recursos y formación. Todo ello produce un punto de bifurcación para la tesis que me lleva a pensar en hacer alguna acción basada en las prácticas audiovisuales colaborativas con el fin de pensar en torno al género.

Sin saberlo, como aquellas investigaciones donde, por una cuestión ética, se busca que las investigadoras experimenten primero con la propuesta del estudio (Hernández-Hernández et al., 2023), haber llevado a cabo estas filmaciones me permite poner en valor que, si las prácticas audiovisuales se entienden como una experiencia afectiva de conocimiento que genera desplazamientos en el pensar y el sentir, estas pueden ser llevadas a cabo por las estudiantes del I.E Pepa Colomer con el fin de abrir las posibilidades en las condiciones de otras posibilidades (Hinton y van der Tuin, 2014). O, como dice Beatriz Revelles-Benavente et al. (2019), para “reimaginar y rediseñar los paradigmas opresivos e injustos” (p. 4).

Con ello recupero a Felicity Colman (2011) cuando argumenta que, a través de la relación entre afectos, cuerpos, imágenes y discursos, las prácticas audiovisuales pueden consolidar ideas preexistentes, pero también crear nuevas. Al traspasar las líneas entre lo entendido como público y privado, permiten ir “más allá de los límites culturalmente prescritos” (MacDougall, 2005, p. 17). Es por ello que las prácticas audiovisuales colaborativas se presentan como una posible entrada a problemáticas sociales y políticas, como es el caso del género en esta tesis, y

⁴³ La preocupación por el sexismo en el centro educativo no solo viene anunciada por parte de las estudiantes, sino también por el claustro y las familias. Para poder trabajar en torno a esto, el segundo año de creación del I.E Pepa Colomer se decide que el eje transversal sea el género, partiendo del nombre del centro (una de las pioneras en aviación de España) y extendiéndolo a poner el foco en referentes femeninos. En el curso 2018-2019 también se recibe una formación para todo el claustro sobre justicia global, poniendo hincapié en el género. Sin embargo, el equipo directivo percibe que no es suficiente y que las renovaciones constantes del profesorado son una dificultad para poder trabajar en ello más profundamente. En el 2020-2021 se inicia una comisión de igualdad por petición de las familias con el objetivo de generar diferentes acciones. Una comisión de igualdad formada tanto por docentes como familias, siendo la principal función realizar un diagnóstico de la situación del centro con el fin de poder formar tanto a docentes como familiares. Para ello se cuenta con la cooperativa Coeducació (<https://www.la-insolita.org/coeducaccio/>). Si bien formo parte de los primeros encuentros de la comisión y colaboro con ella mediante la elaboración de un vídeo para el 8 de marzo de 2021 que se puede encontrar aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=XLQzHu8qZ7E> (de Riba Mayoral, 2021), las limitaciones de tiempo hace que tenga que detener mi continuidad.

abren la posibilidad de que emerja un proceso colaborativo para “ir más allá de lo que somos, de lo que sabemos, de lo que vemos [apelando] a un nosotros aún no disponible y a la vez existente” (Garcés, 2013, p. 60).

Las prácticas audiovisuales colaborativas aparecen aquí como una opción para que la investigación pueda convertirse (o no) en una experiencia afectiva y significativa para las agentes implicadas. El desplazamiento que se produce desde los marcos de esta tesis, pues, es que ya no se trata que estas colaboradoras “alcen su voz”, “se empoderen”, “participen”, como es el caso del vídeo participativo. Más bien, en la línea de Fernando Hernández-Hernández (2007), las estudiantes son reconocidas como agentes con capacidad de acción y resistencia, que pueden generar posiciones alternativas y colectivas a través de la propia creación. O, como dice, Katherine Britton (2016), las colaboradoras se convierten, por un momento, en video-artistas para que en este proceso se habiliten momentos de aprendizaje colectivo.

Después de muchas conversaciones con el equipo directivo, y pensando que desde las lentes de esta tesis investigar significa pensar qué mundos se quieren crear (Coleman et al., 2019), lo que se consensua es llevar a cabo los L.A.G.

3.4 UN INVESTIGAR DINÁMICO

La relacionalidad desde la que se configura el fenómeno afectivo de investigación hace que este se genere de forma dinámica. No desde rutas pre-establecidas, sino de forma procesual y situada. A través de las relaciones, a través de las distintas intra-acciones, el proceso se deja guiar por aquello que acontece. Los L.A.G, pues, no se crean antes de conocer la colaboración del I.E Pepa Colomer. Se crean, justamente, con el I.E Pepa Colomer en diálogo con esta tesis. Razón por la cual forman parte de los resultados de esta tesis.

Su denominación procede de la conjunción entre la cultura del centro educativo, dónde se llevan a cabo los llamados “laboratorios artísticos”, y una trayectoria feminista tanto dentro como fuera del ámbito académico (Livio y Emerson, 2019; Revelles-Benavente, 2023). En esta investigación, la noción de laboratorios resulta significativa si se entiende que estos buscan “nuevos modelos para la producción de conocimiento, alejándose de los ideales del trabajo solitario y hacia enfoques de investigación colaborativos, experimentales e interdisciplinarios” (Livio y Emerson, 2019, p. 287). Son un lugar para responder a alguna de las problemáticas de la sociedad actual desde la elaboración de una experiencia colectiva (Revelles-Benavente, 2023).

La palabra laboratorio en la propuesta que se plantea, pues, trae consigo una invitación: la de experimentar y crear conjuntamente otras formas de vivir el género a partir de las posibilidades de las prácticas audiovisuales colaborativas. Es decir, los L.A.G se configuran como una propuesta de reaprender a ver el mundo al conectar los debates sociales con la vida cotidiana, política, social, cultural y afectiva del estudiantado. No buscando un resultado final ya que, como dice Karen Barad (2007):

No hay soluciones; sólo existe la práctica continua de estar abiertas y vivas a cada encuentro, cada intra-acción, para que podamos usar nuestra capacidad de respuesta, nuestra responsabilidad, para ayudar a despertar, para dar vida a posibilidades siempre nuevas para vivir con justicia. (p. x)

Es así como los L.A.G buscan ser motor de aprendizaje y de modificación de capacidades de acción para “ayudar a las estudiantes a atreverse a desafiar, problematizar y generar un nuevo significado de sensaciones experimentadas” (Just en Revelles Benavente, 2017, p. 294). Con ello, los L.A.G no solo tienen el fin de investigar las formas en las que las prácticas audiovisuales

colaborativas se configuran desde las perspectivas ‘post’, sino que también se busca contribuir al proyecto educativo de centro elaborando una propuesta que permita a las estudiantes relacionarse con el género y desplegar capacidades de respuesta a través de la creación audiovisual colaborativa.

Con esto en mente, los L.A.G se llevan a cabo desde el 8 de marzo de 2021, coincidiendo con el Día Internacional de la Mujer, hasta el 26 de mayo del mismo año. En ellos se trabaja con un total de 12 grupos de entre 20 y 25 estudiantes cada uno. Estos grupos se corresponden a las dos líneas de cada grado académico y que van desde tercero de primaria hasta segundo de secundaria. Es decir, se trabaja con estudiantes desde 8 a 14 años.

Estos grupos son escogidos en un acuerdo entre el equipo directivo y yo como investigadora, teniendo en cuenta que son las edades en las que emergen más tensiones con relación al género. Sin embargo, por una cuestión ética, se envía un correo a las docentes de cada grupo con una invitación y una breve descripción de la propuesta⁴⁴. Es así como estas pueden elegir o no formar parte de los L.A.G, aunque todas aceptan inscribirse a ellos.

Al final, los laboratorios se implementan durante 4 sesiones en cada uno de los grupos, las cuales suman un total de 6 horas lectivas por grupo-clase. Es decir, los L.A.G se implementan durante 72 horas. Para más detalle:

⁴⁴ Esta invitación se puede encontrar en el anexo 2.

NIVEL	COMUNIDAD ⁴⁵	GRUPO	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4
Primaria	Comunidad de medianos I	Tercero A	15/04/21	16/04/21	19/04/21	22/04/21
		Tercero B	15/04/21	16/04/21	19/04/21	22/04/21
	Comunidad de medianos II	Cuarto A	23/04/21	28/04/21	03/05/21	05/05/21
		Cuarto B	14/05/21	14/05/21	14/05/21	14/05/21
		Quinto A	19/05/21	19/05/21	19/05/21	19/05/21
		Quinto B	26/05/21	26/05/21	26/05/21	26/05/21
	Comunidad de mayores	Sexto A	06/04/21	07/04/21	09/04/21	15/04/21
		Sexto B	06/04/21	07/04/21	09/04/21	13/04/21
		Primero A	08/03/21	10/03/21	15/03/21	19/03/21
		Primero B	08/03/21	10/03/21	15/03/21	08/04/21
		Segundo A	08/03/21	12/03/21	15/03/21	16/03/21
		Segundo B	08/03/21	12/03/21	15/03/21	22/03/21
Secundaria						

Tabla 1. Calendario de sesiones de los L.A.G

⁴⁵ En esta tesis se habla de comunidad de medianos en genérico para dar cuenta de la experiencia de tercero, cuarto y quinto de primaria. Esto se debe a que los dos grupos de segundo de primaria no participan en los L.A.G en un acuerdo organizativo con el equipo directivo.

Partiendo de la base de que estar abierta a lo inesperado no significa improvisar (Revelles-Benavente, 2023), los L.A.G se idean con un diseño previo para poder acogerse al horario lectivo del centro. Sin embargo, se tiene en cuenta la necesidad de un procedimiento procesual, relacional y contextual a la que invitan los afectos. Esto conlleva que la propuesta de diseño de los L.A.G es un punto de partida, pero estos se reconfiguran en el mismo hacer, adaptándose a cada grupo en cuanto a tiempos, necesidades e inquietudes.

Con ello, el diseño no es acordado con las estudiantes por la imposibilidad de desarrollar tal acción con una cantidad tan grande de grupos. En este sentido, cabe detallar que las prácticas audiovisuales en esta tesis son colaborativas por dos razones: porque la propuesta de los L.A.G se diseña conjuntamente con el equipo directivo del centro educativo y porque las piezas audiovisuales se generan de tal forma.

La propuesta es la siguiente:

LABORATORIOS AUDIOVISUALES DE GÉNERO / PROPUESTA PARA LA COMUNIDAD DE MAYORES		
SESIÓN 1		
ACCIÓN	FUNDAMENTACIÓN	MATERIALES
Presentación de los L.A.G y de la presente tesis	La presentación de los L.A.G como parte de la tesis doctoral forma parte de la ética de investigación. Como se apunta en el apartado ‘2.4 Las cuestiones éticas’ del capítulo 2 también tiene que ver con los procedimientos de investigación y ello implica invitar a colaborar a las estudiantes. Una invitación que pasa por abrirse a las preguntas que puedan surgir y a las aceptaciones y negativas que se enuncian.	Pizarra digital ⁴⁶ Presentación digital ⁴⁷
Generación de 5 grupos y repartición de estos grupos por	El trabajo con grupos reducidos es una propuesta que aumenta las posibilidades de la colaboración (Duran-Gisbert y Blanch-Gelabert, 2008). Permite, además, modificar la espacialidad del aula y propulsar el movimiento de los cuerpos, teniendo en cuenta que estos también	Pizarra digital Presentación digital

⁴⁶ Las pizarras digitales se encuentran en cada clase del centro educativo.

⁴⁷ La presentación digital se encuentra en el anexo 3. Esta se usa tanto para la comunidad de mayores como para la de medianos. Sin embargo, el rango de diapositivas entre la 3 y la 13 se usan específicamente para la comunidad de mayores, mientras que la 14 únicamente para la comunidad de medianos.

distintas partes del aula	forman parte del proceso de aprender (Chaves-Gallastegui et al., en prensa). Estos grupos los forman las mismas estudiantes ya que se entienden como agentes activas de la investigación (Buckingham, 2003/2009).	
Elección por grupos de una tarjeta con una pregunta y otra con una fotografía Dinámica a partir de las tarjetas: debate en torno al género	Esta propuesta parte de unas exploraciones hechas anteriormente (Revelles-Benavente y de Riba Mayoral, en prensa), donde se examina cómo el género puede ser resignificado desde el giro afectivo y cómo estas contribuciones pueden llevarse al terreno de la pedagogía. En el texto, se plantea la posibilidad de examinar “el conjunto restrictivo de repeticiones de género” (p. 13) y subvertirlo conjuntamente a partir de las posibilidades de los afectos. Para materializar esta propuesta, se plantea una dinámica inicial a partir de tarjetas con fotografías y preguntas que permite ser un detonante para adentrarse a dialogar sobre el género. Por un lado, las preguntas son: ¿Qué es el género? ¿El género se escoge? ¿El género significa lo mismo en todo el mundo? ¿El género ha existido siempre? ¿Cómo nos afecta el género en nuestro día a día? ¿El género nos influye diferente según nuestro color de piel o la clase social? ¿Qué estereotipos se asocian a cada género? ¿Cómo los podemos cambiar? ¿Qué desigualdades hay entre géneros? ¿Las cosas tienen género? ¿Cómo podemos vivir juntas con las diferencias? Por otro lado, las imágenes se escogen con el criterio de que sean artistas de distintas localizaciones geo-políticas y que puedan relacionarse con el concepto de género: ‘Cuts: a traditional sculpture’ (Cassils, 2011-2013), ‘Do Women Have to Be Naked to Get Into the Met. Museum?’ (Guerrilla Girls, 1989), ‘Happening’ (Weston, 2019), ‘Ladies and Gentlemen’ (Warhol, 1975), ‘Le Rodeur, the exchange’ (Himid, 2016), ‘Madonna’ (Sherman, 1975), ‘Selfportrait with fried eggs’ (Lucas, 1996), ‘Slaughter of the innocents’. They might be guilty of something’ (Walker, 2017), ‘Sobre los hombros del opresor pesará nuestro dolor’ (Ortiz, 2018), ‘Three faces of men’ (Chicago, 1985) y ‘Wings’ (Simpson, 1994-2006). La invitación es que cada grupo escoja una pregunta y una imagen según los movimientos afectivos que les producen (Hernández-Hernández, 2020), la cual puede generar más capacidad de acción (Camps, 2011). Seguidamente, cada grupo muestra la selección y se pone en relación la pregunta con la imagen. Entendiendo que las imágenes no son vehículos de significación (Mitchell, 1996/2014), sino que su potencia emerge en la relación (Hernández-Hernández, 2005), la intra-acción entre imagen y pregunta puede permitir generar nuevas conexiones. El fin es abrir un debate colectivo, no tanto intentar buscar una respuesta única o totalizadora por parte de las estudiantes sino más bien co-construir el conocimiento (Revelles-Benavente, 2017). Es por esta razón que para finalizar el debate se invita a las estudiantes que transfieran los conocimientos surgidos a una pieza audiovisual.	Pizarra digital. Presentación digital Tarjetas con fotografías y preguntas

Introducción a la técnica audiovisual	Recogiendo experiencias anteriores donde se emplean las prácticas audiovisuales colaborativas (Harris, 2016; Meager, 2019; Milne et al., 2012). se destaca la importancia de poder compartir con las estudiantes unas bases para la creación audiovisual. En este sentido, se hace una breve introducción a la técnica audiovisual (composición de planos, sonido, iluminación, etc.).	Presentación digital
Muestra de ejemplos audiovisuales	Dado que es importante encontrar referencias con las que dialogar, en tanto que toda creación no “emerge cuando el genio está solo en su torre de marfil [sino que esta] provienen de la contaminación con los demás” (Acaso y Megías, 2017, p. 181), se ponen ejemplos audiovisuales de video-artistas que puedan ayudar a inspirar sus piezas audiovisuales. A la par que las imágenes seleccionadas para la parte 3, estos fragmentos se eligen en base a que sean producidas por artistas de distintas localizaciones geo-políticas y que tengan una implicación en relación con el género, ofreciendo no solo distintas miradas sobre este, sino también diferentes maneras de narrarlo audiovisualmente. Estos fragmentos audiovisuales son: ‘Cosas de chicos’ (Filgueiras, 2020), ‘De Película’ (Centro socioeducativo Es Fusteret, 2019), ‘Ella es frontera’ (Rodríguez Aranda, 1996-2001), ‘Ever Is Over All’ (Rist, 1997), Purple (Akomfrah, 2017), ‘Have to be a mean to wear longhi’ (Carminal, 2013), ‘If Gender Bias Begins With Us, It Can End With Us’ (HeforShe, 2017), ‘Into a space of love’ (Tsang, 2018), ‘Las niñas’ (Palomero, 2020), ‘Me gritaron negra’ (Santa Cruz [Music MGP], 2016), ‘Meta-dermis’ (Rúa y Giraldo, 2016), ‘Siguem com som’ (INS Vil·la de Gràcia, 2017) y ‘The waves’ (di Francesco, 2014).	Presentación digital
SESIÓN 2		
ACCIÓN	FUNDAMENTACIÓN	MATERIALES
Introducción a las fases de producción audiovisual	Siguiendo con la necesidad de compartir con las estudiantes unas bases para la creación audiovisual (Harris, 2016; Meager, 2019; Milne et al., 2012), se presentan las fases del proceso de producción audiovisual. Si bien estas no siempre tienen que ser dadas con un orden fijo y continuo, se recurre a ellas con el fin de poder guiar su elaboración. Para ello, se muestran el storyboard y el plan de rodaje como elementos clave para iniciar la ideación.	Presentación digital
Por grupos, preproducción de la pieza audiovisual	Se inicia el proceso de creación audiovisual en base a los elementos escogidos en la primera sesión (una tarjeta con una imagen y otra con una pregunta) con el fin de que sus preocupaciones relacionadas con el género puedan ser materializadas a través de una pieza audiovisual, activándose así la capacidad de respuesta. Por una cuestión de tiempos, se propone que se piense una idea que pueda ser llevada a cabo en 6 planos y que el conjunto de ellos tenga un minuto de duración. Las estudiantes hacen uso del storyboard y el plan de rodaje	Documentos de preproducción ⁸⁸

⁸⁸ Los documentos de preproducción para la comunidad de mayores se encuentran en el anexo 4.

	para organizar sus ideas y poder planificar el rodaje de la siguiente sesión. Las docentes y la investigadora acompañan este proceso.	
SESIÓN 3		
ACCIÓN	FUNDAMENTACIÓN	MATERIALES
Introducción a las dinámicas de rodaje	Antes de iniciar la filmación, y siguiendo con la premisa de la importancia de guiar el proceso de creación audiovisual (Harris, 2016; Meager, 2019; Milne et al., 2012), se muestran las dinámicas de rodaje. Por un lado, se propone distribuir las estudiantes por los roles establecidos de la producción cinematográfica (dirección, ayudante de dirección, producción, cámara, actrices) con el fin que el grupo pueda repartirse equitativamente las responsabilidades. Esto facilita el trabajo colaborativo (Duran-Gisbert y Blanch-Gelabert, 2008). Por otro lado, se comparte la importancia del rito de antes de rodar (silencio, cámara, acción) para poder emprender la filmación de cada plano.	
Rodaje	El rodaje se lleva a cabo mediante la repartición de responsabilidades de las estudiantes y a través de las tablets que cede el centro educativo. Para ello, se siguen los documentos de pre-producción. La docente y la investigadora acompañan este proceso.	Documentos de preproducción Tablets
Introducción a la postproducción	Para llevar a cabo la fase de post-producción, se introduce la técnica de la edición. Con el fin de detonar la importancia de esta, se comparte el efecto Kuleshov. Según Martín Ignacio Barbena (2017), este permite entender el montaje como una producción de sentido que emerge cuando dos planos se ponen consecutivamente. En términos 'post', cuando los planos intra-actúan haciendo relucir una significación específica.	Presentación digital
Edición	La edición de las piezas audiovisuales se lleva a cabo por todas las estudiantes del grupo y a partir del programa iMovie que viene instalado en las tablets usadas para filmar. La docente y la investigadora acompañan este proceso.	Tablets
SESIÓN 4		
ACCIÓN	FUNDAMENTACIÓN	MATERIALES
Visualización de las piezas audiovisuales. Devolución por parte de los otros grupos: ¿qué nos ha	Aunque el fin de los L.A.G no reside en el producto final, sino en lo que permite el proceso de llevar a cabo las prácticas audiovisuales colaborativas, resulta importante cerrar los laboratorios generando una visualización de los filmes (High et al., 2012) para que las estudiantes puedan seguir discutiendo sobre la temática abordada. En este sentido, se propone que después de proyectar cada pieza audiovisual en la pizarra digital el grupo en cuestión pueda compartir	Piezas audiovisuales Pizarra digital

permitido pensar?	dialógicamente su proceso de creación y el resto de estudiantes puedan alzar preguntas sobre ello.	
Cierre de los L.A.G: debatir sobre lo que han aprendido en los laboratorios.	Finalmente, los L.A.G terminan con un debate colectivo sobre aquello que creen que han aprendido durante los laboratorios.	

Tabla 2. Propuesta para la comunidad de mayores de los Laboratorios Audiovisuales de Género en el I.E Pepa Colomer

ESC 4. INT. DÍA.

19 DE MARZO DE 2021.

ESTACIÓN DE TREN DEL PRAT DE LLOBREGAT.

La investigadora predoctoral se encuentra sentada en uno de los bancos de la estación de tren del Prat de Llobregat. Tiene una libreta apoyada en su falda. En ella escribe:

La última sesión con segundo de la ESO A ha sido un acto celebratorio después de lo dificultosas que han sido las sesiones con los grupos de secundaria. Las estudiantes han valorado que, a través de usar el audiovisual, pueden aprender mejor, porque como ha dicho una chica: "no estamos todos sentados mirando hacia adelante y escuchando, sino que tenemos que estar a tope". Aunque nunca se podrá saber hacia dónde va a ir todo lo sucedido, me llevo que algunas estudiantes afirman su capacidad de acción, la posibilidad de hacer micro-transformaciones a través del audiovisual. Hemos pasado del "si yo no puedo cambiar nada, solo soy una persona", a decir que quizás alguien que vea estos vídeos puede cambiar de opinión. Al menos, así ha sido para el tutor del grupo-clase, que se ha asombrado de lo que pueden llegar a hacer sus estudiantes. También lo ha sido para mí. Trabajar con ellas ha sido transformador en el sentido que me han permitido seguir aprendiendo sobre las posibilidades del audiovisual. Me llevo que después de las resistencias, las estudiantes han conectado al empezar la ideación y traer sus referentes audiovisuales al aula, haciendo remakes o

inspirándose en ellos. Quizás hay que replantear algunas cosas para la comunidad de medianos.

Decía al inicio de este apartado que el fenómeno de investigación es dinámico en tanto que afectivo. La lógica de los afectos permite seguir los puntos de bifurcación del proceso de investigación, y ello también incluye el replanteamiento de los L.A.G.

Si bien se explora con más detalle durante el capítulo 4, lo que resulta relevante de esta primera experiencia con la comunidad de mayores es que los L.A.G requieren ser replanteados por algunas tensiones que surgen de ellas. Como fenómeno abierto al devenir, los afectos empujan a llevar a cabo la actualización necesaria para seguir experimentando la multiplicidad de formas en las que se pueden materializar las prácticas audiovisuales colaborativas.

De ahí que se rescata la importancia de realizar un trabajo más exhaustivo en torno a las imágenes audiovisuales antes de empezar con la creación audiovisual. El desplazamiento que se ha venido dando en las últimas décadas desde los ‘post’, pero también desde los estudios de la cultura visual⁴⁹ (Coleman, 2015; Hernández-Hernández, 2005; Mitchell, 1996/2014), permiten pensar formas de relación para que estas puedan ser parte de un fenómeno afectivo de investigación.

Desde estos marcos, las imágenes ya no son reducidas a “vehículos de significado o instrumentos de poder” (Mitchell, 1996/2014, p. 15) que se pueden interpretar, decodificar, adorar, exponer o fascinar con el fin de comprender la realidad. Las imágenes van más allá de la tecnología, o de su vinculación con lo humano. Como apunta Jusi Parikka (2012), estas transmiten y procesan cultura, mostrando la continuidad entre medios y naturaleza, así como entre afectos, cuerpos, cultura, percepción, acción, política y significado. Es así como las imágenes van más allá de ser una práctica de representación (Coleman, 2015) pues no hay “una

⁴⁹ Parafraseando a Fernando Hernández-Hernández (2005), los estudios de la cultura visual son un campo en expansión que, lejos de ser hegemónico, se encuentra situado en múltiples perspectivas que se conectan en la heterogeneidad y la complejidad de la transdisciplinariedad. Estas se preocupan de la visualidad en su sentido más amplio. Van más allá de focalizarse en la operación física que resulta la visión para atender el hecho de ver como un acto social que “implica el cuerpo y la psique” (Hernández-Hernández, 2005, p. 18). Dentro de la cultura visual, ya han sido varias las aportaciones que se han hecho desde los ‘post’ (p.e. Coleman, 2015; Colman, 2010; Parikka, 2012).

distinción entre un mundo real preexistente que se va a describir” (Law y Hetherington, 1998 en Coleman, 2015, pp. 36-37). En este sentido, las imágenes son performativas: se generan en distintos contextos, temporalidades y materialidades, siendo transformadas según las relaciones que se establecen (Hernández-Hernández, 2005). Sin embargo, aunque son espejos de movimientos y relaciones corporales, estas son también independientes de los cuerpos (MacDougall, 2005): Se escapan de las intenciones de sus autoras, adquiriendo forma según las relaciones afectivas (Colman, 2011).

Es por esta razón que William J. T. Mitchell (1996/2014) afirma que la potencia de las imágenes justamente emerge en los encuentros (y, añadiría yo, son producto de un encuentro), o que Gilles Deleuze (en Colman, 2011) apunta que son un sistema de relaciones. Esto significa que ya no es tan importante qué comunican las imágenes, sino que el foco se pone en, por un lado, cómo estas son sentidas e involucran los cuerpos de manera afectiva (Coleman, 2015) y, por otro, cómo son un constituyente activo de la realidad y generan una nueva imagen de esta (MacDougall, 2005). Lo interesante aquí es atender a “cómo las formas de ver, los modos de interacción y la experiencia se hacen posibles o no” (Coleman, 2015, p. 30). Esto resulta productivo para replantear las prácticas audiovisuales colaborativas en investigación y, en concreto, para replantear los L.A.G con la comunidad de medianos. Es así como se propone una nueva configuración donde se parte trabajando de manera más profunda con imágenes audiovisuales. Esta se puede encontrar a continuación:

LABORATORIOS AUDIOVISUALES DE GÉNERO / PROPUESTA PARA LA COMUNIDAD DE MEDIANOS		
SESIÓN 1		
ACCIÓN	FUNDAMENTACIÓN	MATERIALES
Presentación de los L.A.G y de la presente tesis	Teniendo en cuenta la importancia de modificar la espacialidad del aula y propulsar el movimiento de los cuerpos (Chaves-Gallastegui et al., en prensa), se propone que las estudiantes se distribuyan en un círculo. Este tipo de disposición propulsa una relación horizontal en tanto que todos los cuerpos se posicionan sin establecer jerarquías. A un lado se encuentra la presentación en la pizarra digital. En medio del círculo, un maniquí que es usado en una dinámica posterior.	Pizarra digital Presentación digital

	Para presentar los L.A.G, se enuncia que estos forman parte de la tesis doctoral. Esto tiene que ver con la ética de investigación. Como se apunta en el apartado ‘2.4 Las cuestiones éticas’ del capítulo 2, la ética también tiene que ver con los procedimientos de investigación y ello pasa por invitar a colaborar a las estudiantes.	
Debate sobre qué pueden ser los Laboratorios Audiovisuales de Género	Para que las estudiantes puedan activar su capacidad de acción, se propone que sean estas mismas las que definan qué son los L.A.G a partir de una construcción colaborativa de conocimiento. La invitación es explorar cada uno de los conceptos (laboratorios, audiovisuales, género), recalando al mismo tiempo que estos, en su intra-acción, adquieren un nuevo significado. Esta primera dinámica también ayuda a la investigación a conocer qué significaciones atribuyen las estudiantes a cada uno de los conceptos, mapeando el estado de la cuestión en cada aula.	Pizarra digital Presentación digital
Visualización de fragmentos de piezas audiovisuales Debate sobre la relación entre las piezas audiovisuales y el género, a partir de la dinámica del maniquí	Debido a que las imágenes audiovisuales tienen relación con las problemáticas asociadas al género (Molina y Alemañ, 2020) y a razón de que la cultura audiovisual popular y hegemónica es una de las principales transmisoras de ello a través de los afectos (Reber, 2012), se propone visualizar fragmentos de este tipo de piezas audiovisuales. Esto puede permitir a las estudiantes conectar más fácilmente con la propuesta, dado que probablemente estas ya tienen una relación previa con estas piezas, a la vez que puede activar sus capacidades críticas (Reber, 2012). Las piezas audiovisuales se escogen con el criterio de provenir de diversos sitios de la cultura audiovisual hegemónica, desde las redes sociales hasta las producciones cinematográficas comerciales: ‘Aladdin’ (Clements y Musker, 1992), ‘Ay Rico Rico 2021/TikTok Recopilación/Los mejores bailes de TikTok’ (Tendencias TikTok, 2021), ‘Blancanieves’ (Berz, 1987), ‘Chicas Malas’ (Waters, 2004), ‘Crepúsculo’ (Hardwicke, 2008), ‘Desventajas de ser hombre’ (HolaSoyGermán, 2013), ‘Los Picapiedra’ (Hanna y Barbera, 1960-1966), ‘Los Simpson’ (Groening, 1989-2023), Mala Mujer (C. Tangana, 2017), ‘Los Tiktok más graciosos de Iken Unsu’ (TikTok Infinity Tendencia, 2021) y ‘Shrek’ (Adamson y Jenson, 2001). La invitación que se hace es que, después de visualizar cada fragmento, el grupo debata sobre qué permiten pensar estas imágenes en relación al género. Las ideas principales se escriben en un post-it y se pegan en el maniquí que hay al centro del círculo.	Maniquí Pizarra digital Post-its Presentación digital
Reflexión colectiva	Una vez se han visualizado las piezas audiovisuales y el maniquí ya tiene pegados los post-its con las ideas que han surgido, se reflexiona colectivamente sobre qué impacto tienen estos mensajes sobre los propios cuerpos y se propone pensar cómo subvertirlos a través de la propia creación audiovisual, generando capacidades de respuesta.	Maniquí Post-its

SESIÓN 2		
ACCIÓN	FUNDAMENTACIÓN	MATERIALES
Introducción a la técnica y a las fases de producción audiovisual	Para poder llevar a cabo las prácticas audiovisuales colaborativas, y recogiendo la importancia de poder compartir con las estudiantes unas bases para la creación audiovisual (Harris, 2016; Meager, 2019; Milne et al., 2012) se hace una breve introducción a la técnica audiovisual (composición de planos, sonido, iluminación, etc.) y a sus fases de producción. Como en el caso de la comunidad de mayores, si bien estas no siempre tienen que ser dadas con un orden fijo y continuo, se recurre a ellas con el fin de poder facilitar la elaboración de la pieza audiovisual.	Presentación digital
Generación de 3 grupos y elaboración del documento de preproducción	Una vez establecidas las bases para la creación audiovisual, la clase se divide en tres grupos para aumentar las posibilidades de la colaboración (Duran-Gisbert y Blanch-Gelabert, 2008). Estos grupos se distribuyen en tres espacios del aula y se les propone que escojan uno de los post-its que residen en el maniquí. Este es el detonante para su ideación. Se les reparte un documento de preproducción. Este constituye una mezcla entre el plan de rodaje y el storyboard, pero resulta más pautado para facilitar su producción. Por una cuestión de tiempos, se propone que se piense una idea que pueda ser llevada a cabo en 6 planos y que el conjunto de ellos tenga un minuto de duración. La docente y la investigadora acompañan los grupos.	Documento de preproducción ³⁰
SESIÓN 3		
ACCIÓN	FUNDAMENTACIÓN	MATERIALES
Introducción a las dinámicas de rodaje	Antes de iniciar el rodaje, y siguiendo con la premisa de la importancia de guiar el proceso de creación audiovisual (Harris, 2016; Meager, 2019; Milne et al., 2012), se muestran las dinámicas de rodaje. Por un lado, se desestima la idea de generar roles fijos con el fin de no generar jerarquías (Riera-Retamero, 2022), aunque se les comparte los diferentes roles de la producción cinematográfica (dirección, ayudante de dirección, producción, cámara, actrices) para que puedan organizar su trabajo, aunque cambien de funciones. Por otro lado, se comparte la importancia del rito de antes de rodar (silencio, cámara, acción) para poder iniciar la filmación de cada plano.	
Rodaje	El rodaje se lleva a cabo mediante la repartición de responsabilidades de las estudiantes que ya no son fijas, sino rotativas y a través de las tablets que cede el centro educativo. Para ello, se sigue el documento	Documentos de preproducción Tablets

³⁰ El documento de preproducción para la comunidad de medianos se encuentra en el anexo 5.

	de preproducción. La docente y la investigadora acompañan este proceso.	
Introducción a la postproducción	Para llevar a cabo la fase de preproducción, se introduce la técnica de la edición. Con el fin de detonar la importancia de esta, se comparte el efecto Kuleshov. Según Martín Ignacio Barbena (2017), este permite entender el montaje como producción de sentido que emerge cuando dos planos se ponen consecutivamente. En términos de las perspectivas ‘post’, cuando los planos intra-actúan haciendo relucir una significación específica.	Presentación digital
Edición	La edición de las piezas audiovisuales se lleva a cabo por todas las estudiantes del grupo y a partir del programa iMovie que viene instalado en las tablets usadas para filmar. La investigadora y la docente acompañan este proceso.	Tablets
SESIÓN 4		
ACCIÓN	FUNDAMENTACIÓN	MATERIALES
Visualización de las piezas audiovisuales. Devolución por parte de los otros grupos: ¿qué nos ha permitido pensar?	Aunque el fin de los L.A.G no reside en el producto final, sino en lo que permite el proceso de llevar a cabo las prácticas audiovisuales colaborativas, resulta importante cerrar los laboratorios generando una visualización de los filmes (High et al., 2012) para que las estudiantes puedan seguir discutiendo sobre la temática abordada. En este sentido, se propone que después de proyectar cada pieza audiovisual en la pizarra digital el grupo en cuestión pueda compartir dialógicamente su proceso de creación y el resto de estudiantes puedan alzar preguntas sobre ello.	Piezas audiovisuales Pizarra digital
Cierre de los L.A.G: debatir sobre lo que han aprendido en los laboratorios	Finalmente, los L.A.G terminan con un debate colectivo sobre aquello que creen que han aprendido durante los laboratorios.	

Tabla 3. Propuesta para la comunidad de medianos de los Laboratorios Audiovisuales de Género en el I.E Pepa Colomer

3.5 UN INVESTIGAR CREANDO MUNDOS

Los afectos, sin duda alguna, no se limitan simplemente a ser un concepto para describir, organizar o interpretar una experiencia. En el caso de esta tesis, el concepto de afectos y los afectos en sí mismos mueven el fenómeno hacia su propia constitución. Es decir, los afectos crean el fenómeno de investigación mientras dan lugar a nuevos mundos. De la misma forma, los afectos crean nuevos mundos mientras dan lugar al fenómeno de investigación. Esto responde a una ética. Siguiendo el anterior capítulo, más allá de los protocolos, la ética pasa por pensar sobre qué otras formas de investigar se pueden generar para poder activar la capacidad de responder y generar diferencias (Springgay y Truman, 2018). No en un sentido universalista, ni desde un complejo de salvadora. Si hablo de la creación de mundos, si hablo de generar diferencias, lo hago desde entender que yo ya soy parte del mundo que quiero investigar y que, por lo tanto, este mundo y yo ya nos estamos afectando. Nos estamos modificando mutuamente. Es por ello que la ética pasa por atender a la potencia de cada situación (Garcés, 2013). Pasa por actuar desde la micro-política sabiendo que ésta, desde las perspectivas ‘post’, se funde con lo global (Hernández-Hernández y Revelles-Benavente, 2019).

Un fenómeno afectivo de investigación, pues, crea nuevos mundos como forma de activar la capacidad de responder. Los afectos que circulan en ellos, sin embargo, no acaban con la temporalidad de la tesis.

ESC 5. INT. DÍA.

2 DE FEBRERO DE 2023.

PASILLO DE SECUNDARIA DEL I.E PEPA COLOMER.

La investigadora predoctoral camina por un pasillo vacío. Lleva unos documentos en la mano, donde se ve el título ‘Laboratorios Audiovisuales curso 2022/23’. Se para delante de un aula y hojea los documentos para saber si es el sitio que le corresponde. Después de un tiempo, suena el timbre y aparecen cuatro estudiantes, que se le quedan mirando con extrañeza. La investigadora predoctoral duda, pero finalmente alza la voz.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¡Hola!

Las estudiantes se miran entre ellas, tímidamente.

CHICO M

¿Es...?

CHICA N

¿Eres la de los vídeos?

La investigadora predoctoral muestra una pequeña sonrisa.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Sí. Habéis crecido mucho...

CHICO A

¿Es aquello que hicimos del feminismo?

CHICA N

¿Vamos a volver a hacerlo?

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Un poco diferente, pero sí. ¿Os acordáis de algo?

CHICA L

Yo creo que de algo sí.

Dicen Gilles Deleuze y Félix Guattari (1991/2015) que los afectos son “seres que valen por sí mismos y exceden cualquier vivencia” (p. 162). Devenires que van más allá de lo humano y que permiten que los cuerpos, en su relación, se transformen en otros dentro de su continuo devenir. Además, Brian Massumi (1995) añade que los afectos poseen una autonomía, pero no por ello son independientes. Su autonomía se refiere a una apertura singular: no tienen un afuera, sino que están siempre encarnados en “las reacciones de la superficie de la piel” (p. 85). Es decir, en las relaciones del mundo material. Así, y coincidiendo con las aportaciones de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1991/2015), si son autónomos es porque los materiales y los afectos no siempre coinciden en temporalidad: “aunque el material solo durara unos segundos, daría la sensación el poder de existir y de conservarse en sí en la eternidad que coexiste con

esta breve duración” (1993, p. 167). Una duración que, como apunta Elizabeth Grosz (2005) es el movimiento de diferenciación.

Lo expuesto permite pensar que los mundos que genera esta tesis se desbordan. La circulación de los afectos permite llevar la experiencia más allá de una duración limitada, tal y como se ve en la escena. En este sentido, los afectos se materializan en forma de impresiones o huellas (Spinoza, 1677/1989), en una especie de eco (O’Sullivan, 2010) que, aunque no se pueda poseer ni reconocer (Massumi, 1995), reside en las capacidades transformadas de los cuerpos: de la investigadora en la que me convierto durante este camino, de la forma que adquiere finalmente esta tesis y, entre otras cosas, de la relación que se genera con el I.E Pepa Colomer. Una relación de implicación que se sustenta en reconocimiento mutuo y en el trabajo colaborativo antes, durante y después de la duración de los L.A.G. En ir más allá de aquellas prácticas de investigación extractivistas y epistemicidas y así poder construir no solo nuevos mundos en el campo de investigación, sino otros mundos que hagan una diferencia en los procedimientos de investigación.

Sin duda, el eco de los afectos circula más allá de los L.A.G. Y si bien esto excede lo que esta tesis puede contar, puedo decir que la huella se materializa en el vídeo de puertas abiertas que edito con el material fílmico que se genera durante esa primera (re)aproximación al I.E Pepa Colomer; en el ‘PepaFest: Festival Audiovisual de Gènere’ que organizamos en el Centro Cívico Sant Jordi-Rivera Baixa el 3 y 4 de junio de 2021 para que todas las estudiantes puedan ver el trabajo de sus compañeras; o en el reconocimiento que se gana por los L.A.G en los XIX premios eduCAC del Consell Audiovisual de Catalunya en la categoría de mejor trabajo de centro (Consell de l’Audiovisual de Catalunya, 2022)⁵¹.

⁵¹ Desde el canal de Youtube de eduCAC se publica el vídeo-resumen que elaboro para aplicar a los premios, así como la muestra de algunas piezas audiovisuales finales. Se pueden encontrar aquí:

- ‘Institut escola Pepa Colomer (El Prat de Llobregat). Vídeo resum de "Pepa Fest"’ (de Riba Mayoral, 2022b): https://www.youtube.com/watch?v=eVTPw_Cv8ZI
- ‘Institut escola Pepa Colomer (El Prat de Llobregat). Pepa Fest: Festival d'audiovisuals de gènere’ (de Riba Mayoral, 2022c): <https://www.youtube.com/watch?v=1A-Gd8GXwaA&t=2796s>

Por un error de comunicación, eduCAC nombra el festival resultante de los L.A.G y no los L.A.G como ganadores. Esto sucede por un error de comunicación, ya que en la aplicación se especifica que aquello que se presenta a los premios son los laboratorios.

También se materializa cuando el día 31 de enero de 2022, como un acto de agradecimiento y para seguir pensando juntas, se lleva a cabo una devolución⁵² de lo aprendido hasta el momento durante la trayectoria de esta investigación, por un lado. Por otro, y conjuntamente con Fernando Herraiz, se pone hincapié en la experiencia durante trabajo de campo con MiCREATE. Devolución que se realizan mediante una videoconferencia y que tiene dos horas de duración. O cuando se escriben los artículos académicos ya mencionados anteriormente para reconocer el valor de la labor del I.E Pepa Colomer.

El eco de los nuevos mundos creados también se expande cuando se emprenden dos proyectos que hacen continuar mi relación con el I.E Pepa Colomer. Durante los cursos académicos 2022-2023 y 2023-2024, y a petición del equipo directivo, se llevan a cabo dos formaciones sobre el Aprendizaje Basado en Procesos Artísticos (ABPA)⁵³. Una con todo el claustro y la segunda con el equipo impulsor que se constituye. Por otro lado, en estos dos cursos, se realiza una especie de continuación de los Laboratorios Audiovisuales. Estos se llevan a cabo con los grupos de tercero de secundaria y son entrelazados dentro de un proyecto de las asignaturas de lengua castellana, catalana e inglesa.

Todo ello son materializaciones de aquellas huellas que deja un fenómeno afectivo de investigación. Materializaciones que hablan de una ética y política específica a los contextos a los que una se acerca y focalizada en abrir pequeñas brechas para posibles otros mundos. Para activar la capacidad de responder y comprometerse con el futuro que está por venir, haciendo que los proyectos de investigación sigan resonando más allá de los límites temporales institucionales.

⁵² La presentación digital de la devolución se puede ver en el anexo 6.

⁵³ Estas formaciones buscan generar un acompañamiento al I.E Pepa Colomer para implementar el Aprendizaje Basado en Procesos Artísticos a partir de: Compartir significados sobre el ABPA, implementar y realizar el seguimiento de las oportunidades y tensiones del ABPA, promover que el ABPA sea parte de la cultura de centro y generar un dispositivo destinado a la transferencia de los conocimientos generados.

3.6 UN INVESTIGAR AL ESCRIBIR

Ya en 2005, Laurel Richardson y Elizabeth St. Pierre comparten que no siempre se escribe porqué se tiene algo que decir, sino que a veces el pensamiento emerge en el acto de escritura. Un acto que, más allá de seguir unas normas pre-fijadas, es dinámico y abierto. Un acto que permite asimismo la producción de nuevos mundos.

Esta investigación, como fenómeno afectivo, también se moldea en este proceso de escritura. No siguiendo un proceso lineal ni relegándolo al final del trayecto de investigación. Al igual que los afectos que circulan constantemente entre el pasado-presente-futuro, las palabras que componen este texto fluyen en un constante vaivén temporal. Ya no se puede discernir cuando se han escrito. Se funden unas con las otras. Con todas las investigadoras que he sido. Con todas las formas que ha tomado esta tesis.

Si bien la lectora se puede preguntar, entonces, por qué este apartado se encuentra al final del presente capítulo, puedo responder que es porqué hasta un estado muy avanzado de la tesis no puedo dar cuenta de cómo ha funcionado la escritura. Al igual que los trazos de los afectos que no se pueden poseer, es ahora cuando el eco de la investigación hace posible pensar cómo la escritura ha sido también generadora de mundos. De este mundo. La escena que se muestra, pues, es significativa por ello. Por volver a traer a la luz que escribir también es investigar. Que investigar también pasa por, aunque no solamente, escribir.

ESC 6. INT. NOCHE.

9 DE OCTUBRE DE 2023.

ESTUDIO DE GRANOLLERS.

La investigadora predoctoral está sentada en su escritorio. En la mesa se apoyan un ordenador, una taza de café y una libreta. Está revisando anotaciones de seminarios de doctorado, leyendo atentamente lo que las distintas páginas le ofrecen. Cuando se para en una de ellas, su dedo resigue un título subrayado: 13 de enero de 2020. Seminario 'La escritura como modo de investigar y conocer'. Más abajo, se encuentra una cita: "escribir es pensar, escribir es analizar, escribir es, de hecho, un método de descubrimiento seductor y enredado" (Richardson y St. Pierre, 2005, p. 1423).

Retomar estos apuntes en un estadio avanzado de la tesis vuelve activar la idea que la escritura es un modo de investigar y de conocer. Lo es porque si “somos parte del mundo que buscamos entender” (Barad, 2003 en Nardini, 2014, p. 21), también somos parte del mundo que damos cuenta. Si se tiene esto en consideración, la escritura necesariamente se aleja de aquella voz neutralizada que la ciencia ha validado. Aquella que asume y presume describir el mundo de forma universal y única, como si este pudiera ser representado.

Los marcos ‘post’ justamente ofrecen la oportunidad de pensar más allá del representacionalismo (Barad, 2003; Thirft, 2008). Más allá de la tendencia que busca descripciones para reflejar la realidad, separando “el objeto de representación (materia pasiva) y su representación (lenguaje activo)” (Revelles-Benavente, 2018, p. 82). Esto presupone que hay una verdad a ser descubierta y que la investigación tiene que dar luz a esta. Lo que ofrecen pensadoras como Karen Barad (2003) es recordar que el mundo se escapa de su representación porque nada se puede volver a presentar si no es desde un ángulo concreto. Esto no solo me lleva una vez más al conocimiento situado, sino que me empuja a pensar en prácticas, hechos y acciones. En cómo me relaciono con el I.E Pepa Colomer y en cómo actúo al ser consciente que la escritura es un acto generativo.

Una acción que, en esta tesis, se aleja del conocimiento abstracto o totalizador, y se sumerge en aquellos apuntes que hacen que la investigación sea transparente y transferible. Es decir, que dan respuestas que, aunque basadas en la singularidad de la experiencia, pueden tener sentido, así como agregar valor y comprensión para las demás y para la generación de nuevos conocimientos (Suominen et al., 2017)

Escribir esta tesis doctoral, pues, pasa por tomar unas decisiones y hacer que estas sean comunicadas. Y, es que, lo sucedido durante el proceso de investigación resulta tan extenso, puede tomar tantas formas y sobrepasa tanto los límites de lo que esta tesis puede albergar, que lo que requiere es hacer cortes agenciales⁵⁴. Karen Barad (2007) explica que los cortes agenciales son la acción de generar unos límites, propiedades y significados determinados dentro de

⁵⁴ Aunque la capacidad de agencia ha sido explorada por diversas autoras (Bennet, 2009; Deleuze, 1990; Latour, 1996), el debate académico en torno a esta noción excede la investigación. Sin embargo, cabe apuntar que en la propuesta de Karen Barad (2007) la agencia no se limita a los humanos, ni tampoco es algo que se puede tener o atribuir: “la agencia es ‘hacer’ o ‘ser’ en su intra-actividad. Es la promulgación de cambios iterativos a prácticas particulares” (p. 178) donde se reconfiguran las relaciones entre espacio, tiempo y materia.

aquello que se trata de investigar. Estos no producen separaciones absolutas, sino que generan entidades momentáneamente estables. Estas se deben a una situación particular y se crean a partir de unos instrumentos concretos (Stark, 2016). Es por ello que resulta importante recordar que “detectar cortes es hacerlos. Y hacer cortes es realizar fenómenos al difractar diferentes tipos de agencias” (Sauzet, 2018, párr. 15). En el caso de esta tesis, los cortes agenciales se generan con el fin de activar las escenas significativas y que estas puedan dialogar con el concepto como método.

Las escenas escogidas, las que puedes leer a través de los 3 capítulos de análisis, son significativas dado que producen una actualización en el devenir de la experiencia investigadora. Dado que, a partir de las fuerzas que intra-actúan en ellas, se produce una diferenciación relevante para la investigación. Si “detectar cortes es hacerlos” (Sauzet, 2018, párr. 15), los criterios para llevar a cabo esta acción forman parte de los resultados de investigación y por ello se escriben aquí, y no en el capítulo ‘2. Los marcos onto-ético-episte-metodológicos’.

Con ello, sigo la convicción de Marg Sellers (2015) cuando apunta que en una investigación postcualitativa no se trata tanto de buscar una cantidad extensa de datos que refuercen una evidencia, sino que lo importante es generar desplazamientos en el pensamiento a partir de las evidencias. Es decir, demostrando que “tener una conocimiento parcial, local e histórico es también conocer” (Richardson y St. Pierre, 2005, p. 1413) y que pensar a través de conceptos para difractar un fenómeno puede ser una vía para atender cómo las prácticas audiovisuales colaborativas se reconfiguran bajo los marcos ‘post’.

El proceso seguido para generar los cortes y las escenas es el siguiente:

1. Genero las notas de campo durante la implementación de los L.A.G.
2. Transcribo las 72 horas de registro de audio y escribo las notas de campo en relación a las 42 piezas audiovisuales resultantes de los L.A.G, así como de la documentación audiovisual.
3. Reviso de transcripciones y notas de campo para producir las escenas significativas. Por un lado, para el presente capítulo se buscan aquellos momentos de la investigación que permiten pensar sobre el proceso de esta misma como fenómeno afectivo. En el transcurso del análisis, me doy cuenta que para pensar sobre ello se requiere contar con escenas que no siempre forman parte de las notas de campo como tal, pero sí que

resuenan como instantes clave de la investigación. Es así como esta tesis puede explorar el sentido afectivo del fenómeno.

Por otro lado, para los capítulos 4 y 5, se selecciona la experiencia de los L.A.G en 3 grupo-clases del I.E Pepa Colomer. Los criterios para esta selección son:

- a. Que los grupo-clases escogidos sean pertenecientes a diferentes comunidades, no para poder atender las diferentes disposiciones ya que esto sería un análisis comparativo, sino para poder explorar los dos diseños.
- b. Que la experiencia con los grupo-clases cuenten con suficiente material de campo escrito en relación a los L.A.G y, con ello, se cuente con más evidencias de investigación⁵⁵.
- c. Que los grupo-clases ofrezcan pensar en torno a dos de los ejes de interés de la tesis, las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno pedagógico y feminista, y habiliten entrar en los debates contemporáneos en relación a las nociones de pedagogía y diferencia.

Con ello, selecciono los siguientes grupos:

- a. Segundo de secundaria B: Además de cumplir los criterios anteriores, y ser ejemplo del diseño de los L.A.G de la comunidad de mayores, son el grupo que el que se realiza el trabajo de campo de MiCREATE. Esto hace que ya haya establecido unos vínculos con las estudiantes y docentes, así como un trabajo previo en relación a las diferencias⁵⁶. Por otro lado, su experiencia es significativa para la investigación dado que el grupo muestra resistencias y disidencias durante la propuesta de los L.A.G, aunque las piezas audiovisuales finales son relevantes por su conexión con distintas fuerzas diferenciales.
- b. Cuarto de primaria A: Además de cumplir los criterios anteriores, y ser ejemplo del diseño que se implementa en la comunidad de medianos, este

⁵⁵ Dependiendo del número de estudiantes de cada grupo clase y de la implicación del equipo docente, se pueden generar más o menos notas de campo.

⁵⁶ Sin embargo, este aspecto no forma parte del análisis por exceder el foco y los intereses de la tesis, por lo que puede quedar como un punto de fuga de la investigación.

grupo destaca por el hecho que se hace un seguimiento más exhaustivo durante los procesos de producción audiovisual. Esto se debe a que la docente se implica con la propuesta y permite que el desarrollo de las sesiones sea más fluido, con lo que da pie a tomar más notas de campo.

c. Tercero de primaria A: Además de cumplir los criterios anteriores, y ser ejemplo del nuevo diseño que se implementa en la comunidad de medianos, este grupo destaca por su entusiasmo delante de los L.A.G, aunque también se detectan algunas tensiones. Resulta interesante, además, que son la primera generación que ha hecho todo su recorrido académico con el nuevo proyecto educativo y, según el equipo directivo, estos tienen una relación más construida con las prácticas artísticas⁵⁷.

4. Dentro de la experiencia de estos grupos, selecciono aquellas escenas significativas que permiten trabajar con el concepto de pedagogía, por un lado, y de diferencia, por otro. Todo ello revisado desde la noción de afectos, pero dividido en dos capítulos diferenciados fruto de la labor de la metodología difractiva. Cabe detallar que todas las escenas significativas se ponen en diálogo con otras escenas de los L.A.G con el fin de relacionarlas y añadir capas de significación⁵⁸.

La experiencia de investigación se difracta así en tres capítulos: las prácticas audiovisuales como fenómeno afectivo, como fenómeno pedagógico y como fenómeno feminista. Es en las conclusiones donde doy cuenta de los intersticios entre los distintos capítulos. Siguiendo a Iris van der Tuin (2015), al hacer saltos entre aquello que se ha entendido como separado y se abren las posibilidades de generar nuevos conocimientos. Con ello, también se puede dar cuenta de la naturaleza enredada de los conceptos y de la multiplicidad de formas que pueden tomar los fenómenos. Al difractar los L.A.G, al contarlos a través de escenas significativas y pensarlos mediante el concepto como método, también se da la posibilidad de fisurar cualquier relato intento de universalizado. Siendo ello una acción ontológicamente imposible, lo que se

⁵⁷ En la misma línea que el pie de página anterior, este es un punto sugerente para la investigación y queda como un punto de fuga. Si se deja de lado es porque no se cuenta con suficientes evidencias para sacar conclusiones sobre la diferencia entre las estudiantes que han hecho toda su escolarización con el nuevo proyecto del I.E Pepa Colomer y las que no.

⁵⁸ En el anexo 7 se pueden consultar las tablas organizativas del análisis.

escribe aquí es siempre parcial, basado en un conocimiento que se valida porque es situado. Unas fisuras que dan espacio a que tu, como lectora, puedas completar el texto. Para intraccionar con él y, a través de la expansión de los afectos que circulan en esta tesis, generes nuevos puntos de fuga.

4. LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COLABORATIVAS COMO FENÓMENO *PEDAGÓGICO*

Como se demuestra en el anterior capítulo, un fenómeno adquiere formas específicas según las decisiones de investigación tomadas. Si previamente se pone el foco en la noción de afectos para explorar las prácticas audiovisuales colaborativas como un fenómeno afectivo de investigación, en este capítulo se revisan 6 escenas significativas de los L.A.G desde las lentes de la pedagogía. Para ello, vuelvo a aquellas académicas (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018; hooks, 1994; Revelles-Benavente y González-Ramos, 2017) que apuntan la importancia de trabajar en el terreno pedagógico para construir nuevos mundos.

Ya en la década de los noventa, bell hooks (1994) reclama que la educación es a menudo un lugar “basado en la asunción de la memorización y repetición de información para ganar un conocimiento que puede ser depositado, guardado y usado después” (p. 5). Casi 30 años después, la investigación educativa sigue subrayando esta tensión. Habla de la necesidad de hacer que las estudiantes sean parte activa del aprendizaje (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2021), donde los ejercicios de poder y autoridad sean dejados de lado y se generen propuestas de cuestionamiento colaborativo y crítico (Revelles-Benavente y González-Ramos, 2017). Habla de recordar que la pedagogía no solo es colaboradora de las complejidades del mundo (Ellsworth, 2011), sino que también es un terreno político donde implicarse con un mundo compartido y abrir la posibilidad de transformación (hooks, 1994; Garcés, 2013). En este sentido, Fernando Hernández-Hernández y Juana Sancho-Gil (2018) recuerdan que es importante ir más allá de establecer y sistematizar nuevas reglas. Para ello, Marina Garcés (2013) escribe:

Aprender es ser afectado. [...] Empezamos a pensar cuando aquello que sabemos (o no sabemos) afecta nuestra relación con las cosas, con el mundo, con los otros. [...] Desde ahí, la educación vuelve a ser un desafío para las estructuras existentes y un terreno de experimentación. (p. 68)

Pensar la pedagogía desde los recursos de los ‘post’ puede ayudar a experimentar con otras formas de pensar y hacer, así como atender las formas en las que las prácticas audiovisuales colaborativas no solo generan conocimiento, sino que se vuelven un fenómeno pedagógico de investigación.

4.1 UNA PEDAGOGÍA ABIERTA

Los afectos son fuerzas relacionales que producen movimientos de un estado a otro, alterando las capacidades de acción de los cuerpos. Los afectos, pues, son pedagógicos. Los desplazamientos que generan habilitan nuevas formas de estar, sentir, actuar y comprender el mundo; nuevas formas de relacionarse con una misma, con las otras y con la realidad. De hecho, el concepto de afectos replantea la misma pedagogía. Siguiendo a Fernando Hernández-Hernández (2020), ya no se trata de

encontrar la planificación más adecuada de una secuencia de contenidos, de forma que exista una correspondencia entre la entrada de información y su reproducción. Tampoco requiere una forma de entender la evaluación como la adquisición de competencias específicas que se reflejan en actividades de papel y lápiz planificadas por la profesora y realizadas por la estudiante. (p. 77)

En coherencia con el hecho que no se sabe lo que un cuerpo puede llegar a hacer (Spinoza, 1677/1980), las transformaciones que producen los afectos no se pueden predecir. Entonces, una pedagogía pensada desde los afectos (o una pedagogía afectiva) invita a dejar de lado el control o los resultados para atender al devenir de la singularidad de cada experiencia, poniendo el foco en las relaciones surgidas y en las modificaciones de las capacidades de actuación de los cuerpos. Esta es la razón por la cual los L.A.G se inician con un punto de partida, pero se mueven en intra-acción con aquello que sucede en el campo, tal como se muestra en la siguiente escena:

ESC 7. INT. DÍA.

23 DE ABRIL DE 2021. SESIÓN 1.

AULA DE CUARTO DE PRIMARIA A DEL I.E PEPA COLOMER

La investigadora predoctoral está preparando la presentación en la pizarra digital. Las mesas se encuentran en los bordes del aula, las sillas forman un círculo y, dentro de él, se encuentra un torso de un maniquí. Suena el timbre y entra la docente con las estudiantes, que se mueven agitadas. La docente se dirige hacia la investigadora mientras las estudiantes se van sentando en las sillas.

MAESTRA A

Hola, ¿eres Silvia?

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Si ¿qué tal? No habíamos coincidido antes ¿verdad?

MAESTRA A

Creo que alguna vez te he visto en los pasillos. ¡Qué bien que vengas! Me interesa mucho el trabajo de género. De audiovisuales no entiendo mucho, a ver si con los laboratorios se me queda alguna cosa.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¡Gracias! Seguro que será una experiencia interesante. ¿Empezamos?

La docente y la investigadora se sientan en las sillas que quedan vacías.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Os presento los Laboratorios Audiovisuales de Género. Estos forman parte de una investigación que estoy haciendo en la universidad. Me han dicho que vosotras hacéis investigaciones, ¿verdad?

NIÑA S

¡Si!

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¡Qué bien! Pues yo estoy haciendo una y me gustaría saber si queréis formar parte.

Las estudiantes se miran entre sí con cara de asombro. Se oyen voces indistintas que exclaman que sí, que quieren.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¡Perfecto! A ver, para empezar, vamos a mirar el título y vamos a intentar ver qué significa. La primera palabra es laboratorios. ¿Alguien tiene alguna idea sobre qué pueden ser?

NIÑA B

Si, los laboratorios son un lugar para hacer experimentos

NIÑO L

O para crear.

NIÑA N

¡Si, en el cole hacemos los laboratorios artísticos!

NIÑO O

También son sitios para hacer pruebas.

NIÑA E

Y también para investigar cosas para mejorar el mundo.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¡Genial! ¿Y si los laboratorios son audiovisuales? ¿Qué debe querer decir
audiovisuales?

Las estudiantes se miran indecisas. Al cabo de unos segundos, un niño
levanta la mano.

NIÑO L

El audiovisual está compuesto por dos palabras: audio, de escucha y visual,
de ver. Entonces, es algo que se ve y que se escucha.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Genial,

¿y qué puede haber que se ve y se escucha?

NIÑO G

Los vídeos

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Vale ¿dónde los vemos?

NIÑA B

En YouTube, en Facebook, en Twitch, Instagram, twitter, WhatsApp...

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Y aparte de las redes sociales?

NIÑA A

En las cámaras.

NIÑA B

La tele.

NIÑA U

¿En la radio?

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Y el cine?

NIÑA U

¡Ah! ¡Claro, también!

La presente escena es significativa porque da cuenta de cómo los L.A.G, aun y tener una conceptualización y un diseño detonante, se abren a lo que pueden llegar a ser. En la línea de una pedagogía afectiva, lo que pueden llegar a ser no es un camino establecido de antemano, sino que es dependiente de las relaciones y transformaciones surgidas en la situacionalidad de cada aula, haciendo que los L.A.G tomen una dirección u otra según las intra-acciones ocurridas.

En este caso, iniciar preguntando qué pueden ser los laboratorios audiovisuales impulsa la circulación de afectos. Como dice Mabel Moraña (2012), esto hace desplegar fuerzas humanas y más-que-humanas que, afectando y siendo afectadas, proporcionan la posibilidad de acción y transformación. Generan una implicación que posibilita conceptualizar colaborativamente qué son, para este grupo-clase, los L.A.G: un lugar para experimentar, para crear y para proponer mejoras en el mundo. Lo que plantean estas estudiantes va en la línea de lo que sugiere Beatriz Revelles-Benavente (2023): los laboratorios son sitios que generan una experiencia colectiva de conocimiento donde poner en cuestión problemáticas sociales e impulsar un compromiso con ellas.

Esta misma conceptualización empieza a circular desde el inicio. Generar el reto de pensar colaborativamente los laboratorios hace que estos ya se formen como “un espacio de encuentro entre saberes y formas de mirar a la realidad distintas” (Correa et al., 2020, p. 233). Es decir, se construyen como un lugar donde las relaciones se ponen al centro para producir variaciones en los cuerpos.

Que la disposición de las sillas forme un círculo ayuda a ello. Romper la espacialidad tradicional de las aulas empuja a que los afectos circulen de forma menos jerárquica. Este tipo de organización espacial propuesta en los grupos de la comunidad de medianos viene dado por las reflexiones surgidas en la experiencia con los grupos de la comunidad de mayores. En sus aulas, las mesas organizadas de forma individual hacen resonar la supremacía de la mente en los procesos pedagógicos, a la concepción de sujetos individuales como unidad última para aprender, así como a la diferencia entre profesorado y estudiantado (hooks, 1994). Mente y cuerpo fraccionándose³⁹, la relacionalidad sucumbiendo a la individualidad y el sujeto de conocimiento apuntando al profesorado. Sin embargo, aunque se intenta buscar su pasividad a partir de la fantasía del control (Hernández-Hernández et al., 2015), los grupos de la comunidad de mayores se activan al mover mesas y sillas para trabajar colaborativamente en los L.A.G. Es por ello que se decide que en la comunidad de medianos las sesiones se inicien directamente con una nueva distribución espacial, la del círculo, con el fin de potenciar una pedagogía afectiva.

Ciertamente, resulta importante que la docente y yo como investigadora formemos parte de este círculo: “los estudiantes, profesores, materiales, espacio y tiempo son componentes presentes. Cada componente juega un papel. Los afectos ‘son básicamente formas de conectarse, con otros y otras situaciones, de afectar y ser afectado’” (Massumi, 2015 en Jamouchi, 2020, p. 62). Justamente de la experiencia con los grupos de la comunidad de mayores se extrae la necesidad de que las docentes sean parte de los flujos afectivos de los L.A.G. Gran parte del equipo docente se abstiene de colaborar en los laboratorios, retrayéndose de la propuesta al disponerse al fondo del aula para retomar sus tareas pendientes. Esta predisposición es relevante dado que su desentendimiento afecta la realización de las sesiones. Afecta en tanto que la intra-acción entre cuerpos (entre una profesora que se

³⁹ Aunque se hace más hincapié en el próximo capítulo, es importante destacar que desde los ‘post’ el cuerpo va más allá de una materia sometida a afectos que se deben dominar por la voluntad de la mente y el poder de pensar y la capacidad de actuar son un continuo; corresponden, aunque indeterminadamente, a la capacidad de los cuerpos para afectar y ser afectados. Esto significa que el cuerpo es tanto acción como pensamiento: es “constitutivo de lo que significa pensar y existir” (Nardini, 2014, p. 23). Son inseparables, como dice Karen Barad (2007), ninguno de los dos precede al otro, sino que cuerpo y mente emergen desde la intra-acción: se combinan para la acción, no como el resultado de ella. Por ello, es importante atender a la parte corporal del aprender, aunque en el caso de los grupos de la comunidad de mayores la disposición espacial no lo permita.

invisibiliza al fondo del aula, entre una organización espacial concreta de las mesas, entre los cuerpos de las estudiantes y yo como agente externa que viene a presentar una propuesta desconocida) y un espacio-tiempo determinado hace que las estudiantes se muevan más inquietas que en los casos de la comunidad de medianos, donde las docentes son una pieza más del engranaje de los L.A.G.

Esto se puede ver en el caso de cuarto de primaria A. La docente no solo muestra su interés por aprender sobre las posibilidades de las prácticas audiovisuales colaborativas y adentrarse en el género, tal como se enuncia en la escena, sino que durante el transcurso de los L.A.G es parte activa de las dinámicas. La mayoría de docentes de la comunidad de medianos también se implican de la misma forma: proponen mejoras, dedican tiempo a los L.A.G fuera de las sesiones acordadas y comparten material pedagógico para expandir la propuesta. Se sitúan, y me hacen situar como investigadora, en la apertura de aquellas que no necesitan “transitar únicamente por caminos previamente establecidos” (Alonso Cano et al., 2020, p. 119). Se posicionan, y también hacen posicionar a esta tesis, desde el no-saber (Correa et al., 2020). Yendo más allá de ser un vehículo de información, docentes e investigadora devenimos agentes que de igual forma se desplazan con la experiencia y siguen aprendiendo a través de los L.A.G, expandiendo las posibilidades de las prácticas audiovisuales colaborativas.

Prácticas que resultan desconocidas para el grupo de cuarto de primaria A. Si bien Bronwen Low et al. (2012) nos recuerdan que las estudiantes de hoy en día tienen relaciones intensas con los entornos mediáticos, la palabra audiovisual resulta lejana para ellas. El hecho de descifrar el concepto, sin embargo, ayuda a la conversación y hace ver que este se encarna en distintas localizaciones más-que-humanas: en materias tecnológicas como la televisión, las cámaras o el cine, pero también en distintas plataformas como las redes sociales. Es significativo que sean primero estas las que aparezcan en la conversación, y que las últimas sean el cine o la televisión, denotando la relación que las estudiantes tienen con los dispositivos audiovisuales. Para múltiples autoras (Buckingham, 2019; Hobbs, 2010; Kellner y Share; 2005) esta relación debe ser trabajada desde el terreno educativo, más aún cuando en el instituto-escuela es algo que poco se ha explorado.

El caso del grupo de sexto A de primaria funciona a modo de ejemplo. Cuando el 6 de abril de 2021, en la primera sesión, pregunto a las estudiantes si han trabajado con o a través de

audiovisuales en el aula, responden que recientemente visualizaron una película que trataba de la desigualdad racial y de género. Cuando pregunto después si han filmado alguna vez dentro del centro educativo responden que, normalmente, son filmadas por las docentes con el fin de dar cuenta de las actividades del aula a las familias.

Todo ello me lleva a pensar que las piezas audiovisuales suelen ser usadas como transmisoras de información sobre una temática concreta pero no se atiende a su carácter constitutivo, a aquellas relaciones sociales, culturales, políticas e históricas, como afectivas que producen realidades (Coleman, 2015). Tampoco son empleados desde la propia creación de las estudiantes para habilitar capacidades de respuesta en relación a la justicia social o para activar procesos pedagógicos transdisciplinares. Más bien, son usadas desde una relación desigual entre la persona filmadora y quien es filmada, cuestión que resuena al debate en torno al uso de las prácticas audiovisuales en investigación en el que emergen cuestiones éticas (Grimshaw y Ravetz, 2009; Low et al., 2012; Smith, 1999).

Esta primera aproximación colaborativa a los L.A.G activa la circulación de afectos y aumenta el poder de actuación de estudiantes, docentes e investigadora con el fin de acordar qué pueden ser los laboratorios audiovisuales para el grupo-clase. Siendo las estudiantes precisamente ‘prosumidoras audiovisuales’ (Andreu-Sánchez y Martín-Pascual, 2014; Jenkins, 2014; Toffler, 1980), aquellas que producen y consumen audiovisuales al mismo tiempo, las prácticas audiovisuales colaborativas se abren como una oportunidad para experimentar con una pedagogía afectiva. Para trabajar de manera diferente y así activar "la capacidad de acceder, comprender y crear comunicaciones en una variedad de contextos" (Buckingham et al., 2005, p. 5), reconociendo y respondiendo a las agendas personales y políticas (Hoobs, 2010) a través de la creación audiovisual. Aquí se encuentra una de las promesas. Usando términos audiovisuales, impulsan que las estudiantes ya no sean simples espectadoras de los contenidos de aprendizaje sino agentes activas en la producción de conocimiento (Andreu-Sánchez y Martín-Pascual, 2014). Agentes que se desplazan impredeciblemente durante la experiencia. Una experiencia que está abierta a sus intra-acciones para explorar tanto lo que nuestros cuerpos son capaces de hacer como lo que los L.A.G pueden llegar a ser.

4.2 UNA PEDAGOGÍA DETONADA

Anna Hickey-Moody (2019) argumenta que una pedagogía afectiva es específica a su situacionalidad, por lo que no se limita a un significado final o a un patrón establecido, sino que se ensambla en cada contexto, en cada intra-acción. Esto conlleva que las prácticas audiovisuales como fenómeno pedagógico tengan en cuenta que las “estrategias tienen que ser cambiadas, inventadas, reconceptualizadas para dirigirse hacia una nueva experiencia” (hooks, 1994, p. 11). Para generar prácticas pedagógicas que, aunque de manera imprevisible, hagan circular afectos y posibiliten movimientos en los cuerpos implicados.

Esta es la razón por la cual los L.A.G se actualizan en la comunidad de medianos después de la experiencia en la comunidad de mayores. En esta transformación se busca experimentar con detonantes para entablar la cuestión del género y encauzar el trabajo de las prácticas audiovisuales colaborativas.

ESC 8. INT. DÍA.

23 DE ABRIL DE 2021. SESIÓN 1.

AULA DEL CUARTO DE PRIMARIA A DEL I.E PEPA COLOMER.

Las estudiantes, la docente y la investigadora predoctoral están sentadas en círculo. En medio se encuentra un maniquí. A un lado, la pizarra digital muestra el título de Laboratorios Audiovisuales de Género.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Después de pensar qué pueden ser los Laboratorios Audiovisuales de Género, os quiero hacer una pregunta. ¿Por qué creéis que os he traído un maniquí?

Las estudiantes se ponen a hablar a la vez.

MAESTRA A

Hablamos de uno en uno ¿de acuerdo?

NIÑA A

Es una representación del cuerpo humano.

NIÑO L

Es un chico.

NIÑA A

Yo creo que simplemente es un cuerpo.

NIÑA S

Creo que nos has traído este objeto para hacer algo, da igual si es hombre
o mujer

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Exacto. Mirad que tengo aquí.

La investigadora enseña unos post-its.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Para qué pensáis que puede servir?

Las estudiantes se quedan pensativas.

MAESTRA A

Parecen etiquetas ¿verdad? ¿Os acordáis de aquel libro que leímos sobre las
etiquetas?

El grupo-clase responde que sí al unísono.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Y qué os permitió pensar este libro?

NIÑO G

Que nos ponen etiquetas.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Y quién las pone?

NIÑO L

Nadie.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Entonces ¿cómo existen?

NIÑA A

Nos las ponemos nosotros.

NIÑA U

No, nos las ponen los otros.

NIÑO S

Yo no me veo en ninguna etiqueta.

NIÑO B

Las ponen los abusones.

NIÑO Y

Si, para hacer que la gente se sienta mal y se sienta sola.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Entonces las etiquetas nos hacen sentir de una manera u otra, aunque parece que no siempre nos sentimos identificadas con ellas. Mirad, una de las cosas que nos pone etiquetas es...

La investigadora señala la pizarra digital.

NIÑO L

¡El mundo!

NIÑA S

Los vídeos.

NIÑA B

La tele.

Las estudiantes empiezan a gritar.

ESTUDIANTES

¡Vídeos! ¡Vídeos! ¡Vídeos!

MAESTRA A

En los audiovisuales, ya sea la tele o la publicidad, hay muchas etiquetas que parecen invisibles, pero allí están.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Y como son invisibles, nos van afectando casi sin saberlo. Por eso os propongo que veamos los fragmentos de vídeo que os he preparado y escribamos qué nos hacen pensar estos sobre el género. Luego pegaremos los post-its en el maniquí.

Las estudiantes se exaltan con la propuesta.

Traer un torso de un maniquí al aula es una actualización que se genera en la ideación de los L.A.G después de la realización de las sesiones con los grupos de la comunidad de mayores. La dinámica de las preguntas y las imágenes como detonantes impulsa discusiones productivas, aunque la extrañeza que generan las preguntas impacta en mayor medida que las imágenes. Dice Marina Garcés (2022) que “lo extraño es todo aquello que no conocemos o no reconocemos, pero con lo que podemos establecer algún tipo de relación” (p. 6). Como se ve en el apartado ‘5.2 Un feminismo desclasificado’ del próximo capítulo, las experiencias con los grupos de la comunidad de mayores llevan a pensar que lo extraño de las imágenes hace que la discursividad de las preguntas se interponga como detonante de discusión.

Con ello, el primer diseño de los L.A.G acaba repitiendo un modelo pedagógico en el que los cuerpos, sentados durante toda la sesión, se abren o se cierran al debate. Acaba sucediendo lo que Elizabeth Ellsworth ya apunta en 1989: al proponer una situación pedagógica basada únicamente en el diálogo se perpetúan relaciones de dominación en la que unas voces se imponen por encima de otras, haciendo que algunas estudiantes queden en silencio durante la sesión. La autora lo argumenta de la siguiente manera:

El diálogo se ofrece como una estrategia pedagógica para construir condiciones de aprendizaje y consiste en reglas básicas para la interacción en el aula utilizando el lenguaje. Estas reglas incluyen los supuestos de que todas las estudiantes tienen la misma oportunidad de hablar, todas las estudiantes respetan los derechos de las otras

para hablar y se sienten seguras para hacerlo y que todas las ideas son toleradas. (Ellsworth, 1989, p. 314)

El supuesto que todas las estudiantes pueden colaborar por igual también es un falso mito en los L.A.G. Aunque sigo a David Buckingham (2003/2009) cuando propone encontrar maneras en las que todas las estudiantes sean parte de la propuesta; aunque, en la línea de Louise Waite y Cath Conn (2012), las estudiantes son entendidas como agentes activos y reflexivos, es de igual importancia habitar la tensión de reconocer que no se puede saber de manera completa cómo las experiencias de las estudiantes impactan su relación con la propuesta.

Esto se testimonia en una conversación ocurrida en segundo de secundaria A. Un estudiante habla de su poco interés por el machismo y el racismo exclamando que “¡a mí mientras no me afecte me da igual!” (chico H, 19 de mayo de 2021, comunicación personal). Esta discusión es significativa no sólo porque muestra cómo los afectos producidos son específicos en cada cuerpo (Camps, 2011) y sus circunstancias situadas, o que las disposiciones que abren estos afectos inclinan sus capacidades de actuación, sino también por cómo continúa la conversación. Es otro estudiante el que reclama que “por lo menos él lo dice, da la cara, da su opinión, hay otros que no lo están diciendo y piensan igual. Yo no digo que lo apoye... pero al menos lo dice” (chico G, 19 de mayo de 2021, comunicación personal).

Este argumento muestra cómo las prácticas dialógicas acaban haciendo que algunos cuerpos se desplacen hacia la abstención y la invisibilización. Es por ello que en una pedagogía afectiva resulta necesario recordar lo que dice Elizabeth Ellsworth (1989): hay que encontrar formas de relación y de comunicación alternativas que puedan ayudar a la colaboración. O, en términos afectivos, que propulsen a la acción. No como una obligación, ni como un optimismo cruel en el que la participación se entiende desde unos parámetros concretos en los que otras formas de relación son negadas (Trafi-Prats y Fendler, 2020), sino como una oportunidad para que cada cual siente el espacio seguro de poder intervenir de múltiples formas (Colman y Stapleton, 2017) más allá del puro diálogo.

Como menciono brevemente en el anterior apartado, tal labor requiere tomar en cuenta la función de los cuerpos en procesos pedagógicos. bell hooks (1994) argumenta que es importante subvertir la idea de que el aprender es un acto puramente mental. No solo porqué, como dice Rosi Braidotti (2004), “la racionalidad no constituye la totalidad de la razón y que la

razón no abarca la totalidad – y ni siquiera lo mejor – de la capacidad humana de pensar” (p. 39), sino también porque al poner la mente por encima del cuerpo en una experiencia pedagógica hace pensar que lo que escuchamos es “neutral, hechos objetivos, hechos que no son particulares del que está compartiendo la información” (hooks, 1994, p. 139). Si desde los marcos ‘post’ se argumenta que mente y cuerpo son parte de una intra-acción, estas mismas perspectivas permiten devolver la importancia de los cuerpos en las experiencias de aprendizaje (Chaves-Gallastegui et al., en prensa) y tener en cuenta la parte material y afectiva del aprender

Esta es la razón por la cual los L.A.G, como parte de una pedagogía afectiva en constante actualización, se re-piensen para la comunidad de medianos atendiendo la importancia de la materialidad y la espacialidad en las experiencias pedagógicas (Jamouchi, 2020). De disponer objetos nuevos en un lugar cotidiano, como es el aula, para generar una sensación de extrañeza. De desmontar el espacio. De generar una disposición corporal diferente. Nuevas intra-acciones para salir de la pasividad de los cuerpos y abrirse a la imaginación, es decir, a “la posibilidad de relacionarnos con un mundo y una temporalidad comunes, pero no únicas” (Garcés, 2022, p. 1), sino más bien singulares en cada cuerpo, entendiendo que “lograr una experiencia común no es sinónimo de experimentar lo mismo” (Jamouchi, 2020, p. 62). De habilitar una nueva propuesta en la que las prácticas audiovisuales colaborativas, como fenómeno pedagógico, pueda seguir experimentándose de forma más corporizada, relacional y afectiva.

Para ello, el uso de detonantes como el torso de un maniquí posibilita la experimentación. No se trata de atrapar una visión esencialista e instrumental de las estudiantes, sino más bien posibilitar modos de acción colaborativos que, a través de conectar aquello que afecta las subjetividades, hagan posible generar conocimientos conjuntamente.

Es así como ocurre en la escena presentada. Adoptando una posición ‘post’ donde la materialidad se pone en medio de la intra-acción de una situación pedagógica (Jamouchi, 2020), el objeto extraño mueve los cuerpos hacia la activación. Es la extrañeza que, como impulso relacional y afectivo, moviliza la situación. Y, es que, siguiendo a Marina Garcés (2022), aquello extraño también nos sitúa en la condición de extrañas:

Para lo extraño no hay categorías cerradas, estables ni eternas. La extrañeza es un concepto dinámico, que nos introduce en el movimiento de la relación: cualquiera es extraño mientras no ha acabado de llegar o integrarse en un lugar nuevo (a no ser que

algo o alguien se lo impida y fije para siempre su posición), así como cualquier conocimiento o práctica nos pueden resultar extraños mientras no nos adentremos suficientemente en los diversos aspectos de su aprendizaje (a no ser que algo o alguien nos impida el acceso a ellos. (p. 6)

Sin embargo, el maniquí no solo genera una extrañeza, sino también un deseo por hacerse preguntas en conjunto y desplazar los conocimientos pre-establecidos. Como argumenta Fernando Hernández-Hernández (2020) recogiendo las palabras de Gilles Deleuze (1966), este deseo no es entendido como una falta, sino como la activación de las capacidades de acción. En la línea de Baruch Spinoza (1677/1980), el deseo es afectivo: una fuerza que, construida en una red de cuerpos, prácticas discursivas y elementos socio-culturales, produce disposiciones específicas. Disposiciones que hablan de la capacidad de los afectos para aumentar el poder de obrar de los cuerpos (Camps, 2011). El poder para producir nuevas conexiones y reconsiderar lo que puede llegar a ser un maniquí, como se ve en el apartado ‘5.1 Un feminismo más-que-humano’ del siguiente capítulo.

Y, es que, si justamente los afectos nos conectan con las fuerzas y a la materia (O’Sullivan, 2010), el maniquí aquí ya no puede ser entendido como un ente pasivo. La misma materia se re-configura en significación durante los L.A.G. Despliega sus capacidades de acción y genera deseo por aprender. Nuevas sensaciones, nuevas conexiones y de la posibilidad de re-escribir los límites de los cuerpos implicados (Hickey-Moody, 2016). Conecta a las estudiantes con los mundos políticos y sociales, como es definir lo que un cuerpo no-humano puede o no puede ser. Por lo tanto, el detonante es afectivo: posibilita pensar ‘con’ la materia (Solana, 2017) sobre cómo se configura la diferencia, evidenciando la importancia de propuestas pedagógicas que no solo se abren a su dinamismo, sino también se disponen y se predisponen más allá de lo humano (Rousell et al., 2020).

4.3 UNA PEDAGOGÍA DE ENCUENTROS

Antes de iniciar la ideación de las piezas audiovisuales, antes de abrirse a lo que las estudiantes pueden llegar a hacer a partir de las prácticas audiovisuales colaborativas, el diseño de los L.A.G en la comunidad de medianos propone un encuentro con imágenes audiovisuales. Siguiendo a Elizabeth Ellsworth (1989) y su propuesta de intentar superar el diálogo como única forma de relación, se experimenta con estas como detonantes.

Para fundamentar la elección, recupero a Gilles Deleuze y Félix Guattari (1991/2015) cuando afirman que la relación entre artes y afectos es intrínseca. Las artes facilitan la circulación de afectos y habilitan procesos de transformación. Anna Hickey-Moody (2016) lo explicita mostrando que las artes reajustan “lo que una persona es o puede entender, producir y conectarse. Esto no quiere decir que una obra de arte cambie necesariamente a sus espectadores de formas prescritas, sino que las obras de arte pueden crear nuevas asociaciones” (p. 261).

Con las imágenes audiovisuales, como piezas artísticas, ocurre lo mismo:

Los cuerpos y las imágenes de cuerpos en los medios y la cultura de consumo pueden literalmente movernos, hacernos sentir movidas, al afectar nuestros cuerpos de formas incipientes que no pueden articularse o asimilar fácilmente al pensamiento conceptual. Aquí pensamos en el escalofrío que recorre la columna vertebral o en las tripas. El afecto apunta a la experiencia de intensidades, a la forma en que las imágenes mediáticas se sienten a través de los cuerpos. (Featherstone, 2010 en Coleman, 2015, p. 38)

La potencia de las imágenes audiovisuales como detonantes es que producen un encuentro afectivo que intensifica las experiencias corporales (Castro-Varela, 2019). Estos afectos generan desplazamientos y, a su vez, crean nuevos afectos. En el caso de los L.A.G, nuevas capacidades para actuar, para entender y para sentir en relación al género. Es así como ocurre en la siguiente escena:

ESC 9. INT. DÍA.

15 DE ABRIL DE 2021. SESIÓN 1.

AULA DEL TERCERO DE PRIMARIA A DEL I.E PEPA COLOMER.

Las estudiantes están sentadas en mesas distribuidas en forma de U. En medio, encima de una mesa, está el maniquí. En el espacio vacío que queda delante del aula se encuentra la investigadora predoctoral y la pantalla digital. La docente está de pie y se mueve alrededor de las estudiantes.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Ahora que ya hemos decidido qué queremos que sean los Laboratorios Audiovisuales de Género, vamos a ver qué relación hay entre el género y los audiovisuales. La propuesta es ver fragmentos de algunos vídeos y compartiremos qué nos hacen pensar estos. Después, vamos a escribir nuestras ideas en los post-its y los pegaremos al maniquí. ¿Qué os parece?

Se oyen voces de estudiantes diciendo que están de acuerdo con la propuesta. La investigadora da al botón de reproducir. Al aparecer el primer fotograma, aunque aún no es distinguible, la mayoría de estudiantes se ponen a gritar excitadas. Aparece un fragmento de la película Aladdín en el que dos personajes se dan un beso. Estalla una risa nerviosa general y la investigadora detiene la reproducción.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Veo que hay algo en este fragmento... ¿Qué hemos visto que nos mueve?

NIÑA Y

He visto que se dan un beso un chico y una chica, pero las chicas se pueden gustar entre ellas y los chicos también.

NIÑA D

Claro, mi tía se casó con una chica.

NIÑO LL

Si, unos amigos de mis padres también son gays.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Qué nos hace pensar este vídeo, entonces?

NIÑA D

Pues que lo que en teoría es normal es que se gusten los hombres y las mujeres, pero no tiene por qué ser así.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¡Buena conclusión! ¿Quieres escribirlo en un post-it y lo pegas en el maniquí?

NIÑA J

¡Si!

Mientras la estudiante escribe en el post-it y se acerca al maniquí para pegarlo, empieza la reproducción del siguiente vídeo. Después de varios fragmentos, entre ellos uno de Crepúsculo, aparece una escena de Shrek. Al identificar la película, las estudiantes se mueven agitadas, aplaudiendo y gritando. En el fragmento audiovisual que se proyecta en la pizarra digital se ve cómo un príncipe se predispone a salvar una princesa. Las estudiantes empiezan a comentar la escena con las compañeras que tienen al lado. La investigadora para la reproducción.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Creo que tenéis muchas cosas que decir de esta escena ¿Quién quiere compartirlo?

Varias estudiantes alzan la mano mientras hablan todas a la vez.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Vamos a intentar hablar de una en una. ¿Quieres empezar tú?

La investigadora señala a una niña que está sentada en la parte derecha del aula. Esta responde rápidamente.

NIÑA J

Yo creo que las niñas tenemos derecho a elegir con quien queremos estar, no sólo con quien nos salva. Además, los hombres no siempre salvan a las mujeres, yo he visto imágenes de hombres que hacen daño a las mujeres.

NIÑA L

Si ;como en Crepúsculo!

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Qué pasaba?

NIÑA Y

Que unos chicos molestaban a la protagonista.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

O sea que en dos escenas hemos visto ejemplos sobre cómo las películas nos enseñan cosas que no nos gustan sobre la relación entre chicos y chicas.

¿Creéis que nos afecta esto que vemos?

El grupo se queda pensativo.

NIÑA T

A mí no.

NIÑA P

A mí tampoco

NIÑA F

Claro, pero si lo vemos todo el tiempo, puede ser que lo veamos normal.

La presente resulta significativa dado que demuestra que introducir debates en relación al género a partir de detonantes audiovisuales resulta una propuesta productiva para generar un fenómeno pedagógico de investigación. Como apunta Geraldine Bloustien (2012), los discursos de falta de implicación por parte de las estudiantes se tambalean cuando se trabaja de tal forma: las imágenes audiovisuales resultan una propuesta jocosa y accesible para negociar con la realidad.

Pensando desde el concepto de afectos, las imágenes audiovisuales mueven la mayoría de los cuerpos de las estudiantes hacia la excitación. Es decir, se confirma que en el encuentro entre cuerpos humanos (las estudiantes, la docente y la investigadora) y más-que-humanos (el aula y su mobiliario, el maniquí y las imágenes audiovisuales), acrecienta la circulación de afectos y esto hace que, como ya anuncia Rebecca Coleman (2015), las estudiantes se involucren afectivamente con la propuesta. Esto ocurre en una especie de contagio afectivo (Ahmed,

2004/2017) donde los cuerpos se van componiendo unos a otros a través de las fuerzas que les unen (Balza, 2014), haciendo que el acto de ver se convierta en una forma de relación afectiva.

Relación afectiva que produce nuevos desplazamientos cuando se pone en discusión aquello que les hace moverse. Proponer alejarse de buscar un significado o una interpretación de las imágenes audiovisuales, como si estas fueran un vehículo para comprender la realidad (Mitchell, 1996/2014), e ir hacia lo que les hace pensar y sentir sobre las formas en el que el género nos atraviesa, permite que las estudiantes se conviertan en co-productoras de sentido (Castro-Varela, 2019). Se activan las capacidades de acción y también las capacidades críticas afirmativas. Según Beatriz Revelles-Benavente (2017), estas son las que habilitan trabajar colaborativamente los retos que brindan los contextos en los que habitamos, repensando la relación con condiciones socio-culturales como pueden ser las materializaciones del racismo o el sexismo, así como problematizando los significados tradicionales a partir de la producción de conexiones y fuerzas transformadoras. Es decir, reconociendo “lo común y la solidaridad al mismo tiempo que engendramos la diferencia” (Colman y Stapleton, 2017, p. 110).

En este sentido, lo que ofrecen las imágenes audiovisuales en la producción de capacidades críticas afirmativas es la posibilidad de que, en la intensificación de afectos, las estudiantes conecten aquello visto con aquello vivido y aquello visto y vivido con el terreno social y político compartido. Es decir, que vinculen las imágenes audiovisuales con ellas mismas y con el mundo (Mahknecht, 2017), para poder problematizar no solo el papel del género en nuestras vidas, sino también cómo las imágenes audiovisuales son fuerzas afectivas que contribuyen a las iteraciones de la historia en la generación de diferencias y tienen consecuencias en nuestros cuerpos (Coleman, 2009), tal como se ve en el próximo capítulo.

Para ello, resulta especialmente significativo que, como detonantes afectivos, se usen imágenes audiovisuales ya conocidas por la mayoría de las estudiantes⁶⁰. Dice Diedra Reber (2012) que la cultura mediática es ontológicamente afectiva. Si bien esto muestra que los afectos tienen que ver “con la cultura de consumo capitalista” (p. 96), en el sentido de cómo estos se alimentan y son alimentados por las producciones audiovisuales, también ofrecen la oportunidad para

⁶⁰ Esto no significa que otras propuestas con filmes menos conocidos dejen de ser útiles, pero quizás se requiere más tiempo para generar vínculos con ellos.

cuestionar estas mismas estrategias afectivas y, a su vez, revisar los “diferentes sistemas culturales y políticos” (Colman y Stapleton, 2017, p. 99) mediados por el género.

En el caso de la escena expuesta, la normatividad de la heterosexualidad hace que las imágenes se signifiquen atendiendo a cómo esta moldea cuerpos y vidas del entorno cercano de las estudiantes: orienta modos de hacer, de querer y de habitar (o no poder habitar) el mundo (Ahmed, 2004/2017). Del mismo modo, las imágenes audiovisuales les permiten cuestionar cómo las mujeres son tratadas desde una diferencia peyorativa. A través de las capacidades críticas afirmativas, pues, las estudiantes denuncian estos hechos y ponen sobre la mesa el rol de las imágenes audiovisuales en reiterar la violencia contemporánea (Maraj et al., 2018), ayudando a la creación de mundos que no siempre son justos. Y, es que, como subrayan Soraya Molina y Luis Alemañ (2020):

La cultura heteropatriarcal encuentra en las producciones audiovisuales (videojuegos, películas, videoclips, animaciones, GIFS, etc.) uno de sus mejores canales de transmisión. Decir que hoy en día las chicas y los chicos se relacionan y comprenden el mundo a través de una pantalla, empieza a sonar a manido tópico sociológico. Es ya algo más que eso, lo virtual está sustituyendo a lo no virtual, el espacio y el tiempo comienzan a adquirir nuevos límites para la juventud. (p. 56)

En la disolución de los límites entre las piezas audiovisuales y los mundos de las estudiantes, los afectos hacen su labor. Por un lado, producen desplazamientos afectivos en el pensar y en el sentir para comprometerse con la justicia social. Afectos en los que estar en contra (en este caso, en contra de las normas reguladoras del género y la heteronormatividad) es, a su vez, estar a favor de “algo que todavía tiene que articularse o que todavía no es” (Ahmed, 2004/2017, p. 266). Por otro lado, justamente en esta voluntad de imaginar lo que todavía no es, los afectos posibilitan activar los procesos de creación en las prácticas audiovisuales colaborativas. Esto se puede ver en la experiencia con un grupo de primero B de secundaria. Durante la sesión de la ideación, el 12 de marzo de 2021, los medios audiovisuales hegemónicos se vuelven parte del debate. Es el programa de televisión ‘La Isla de las Tentaciones’ (Gonzalo y Cardona, 2020-2024) el que hace que un grupo que parece poco entusiasmado active su deseo por la creación. Mientras están en la fase de preproducción se distraen comentando lo sucedido en el programa del día anterior y desplazan su interés hacia abordar aquello que entraña el programa en

relación al género. Como una “fuerza impredecible” (Trafi-Prats, 2021, p. 219), como un punto de bifurcación (Massumi, 1995), los afectos entran aquí en juego para conectar las estudiantes, una problemática social y las imágenes audiovisuales. La ideación se inicia, aun sin tener un sentido claro del resultado, a partir de debates significativos en torno a las relaciones sentimentales. Debates que acaban permitiendo generar contra-narrativas que se abren a un futuro aún por venir al producir una adaptación crítica al programa de telerrealidad⁶¹.

Todo ello demuestra que, al traer al aula detonantes como imágenes audiovisuales de la cultura popular no solo permite transformar la disposición de las estudiantes, no solo intensifica afectos que les mueven a construir conexiones y asociaciones, sino que también potencia la creación colaborativa habilitando nuevas narrativas visuales sobre cómo las estudiantes se relacionan con problemáticas sociales (Lenette et al., 2020). En otras palabras, se hace visible que, si bien las imágenes audiovisuales pueden ser sitios de tensión, estas están incrustadas en las vidas de las estudiantes (Meager, 2019, p. xxi) y, por lo tanto, son sitios de exploración relacional (Trafi-Prats, 2021) donde activar capacidades críticas afirmativas y potenciar la creación audiovisual. Una creación que permite imaginar otros posibles a los estandarizados.

⁶¹ El resultado final del filme se puede encontrar en el minuto 45:40 del siguiente vídeo:

- ‘Institut escola Pepa Colomer (El Prat de Llobregat). Pepa Fest: Festival d'audiovisuals de gènere’ (de Riba Mayoral, 2022c): <https://www.youtube.com/watch?v=1A-Gd8GXwaA&t=2796s>

4.4 UNA PEDAGOGÍA MÁS ALLÁ DE LA EMOCIONAL

Al explorar desde los afectos cómo las prácticas audiovisuales colaborativas se vuelven un fenómeno pedagógico se hace necesario plantear la forma en la que estas se relacionan con la emoción. En 1995, Brian Massumi ya apunta que es importante examinar las diferencias entre afectos y emociones:

El afecto se usa con mayor frecuencia como sinónimo de emoción. Pero una de las lecciones más claras de esta primera historia es que la emoción y el afecto -si el afecto es intensidad- siguen lógicas diferentes y pertenecen a diferentes órdenes. (Massumi, 1995, p. 88)

El pensamiento feminista contemporáneo está contribuyendo a este debate, elaborando distintas perspectivas de comprensión según las genealogías abordadas. Siguiendo una línea explorada anteriormente en el artículo ‘(Seguir) teorizando los afectos y las emociones en la investigación educativa desde enfoques feministas’ (de Riba Mayoral, 2020) publicado en la revista *Feminismo/s*, se puede ver que, por una parte, hay una perspectiva que reclama el uso del concepto de emoción como sinónimo de afecto para su mayor comprensión en la cotidianidad (Ahmed, 2004/2017; Schmitz y Ahmed, 2014; Vidiella, 2012). Por otro lado, esta tesis sigue aquellas autoras (Colman, 2014; Hickey-Moody, 2016; Revelles-Benavente, 2017) que sitúan “las diferencias ontológicas entre ambos conceptos en tanto que implican un impacto y unas repercusiones en cómo investigamos y cómo nos relacionamos con nuestros campos de estudio” (de Riba Mayoral, 2020, p. 326).

En la presente tesis estas implicaciones se materializan al pensar las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno pedagógico.

ESC 10. INT. DÍA.

12 DE MARZO DE 2021. SESIÓN 2.

AULA DE SEGUNDO DE SECUNDARIA B DEL I.E PEPA COLOMER.

Las estudiantes están repartidas en 5 grupos. Estos grupos están distribuidos por el aula, sentados alrededor de las mesas. La investigadora predoctoral se acerca a uno de ellos, en el que hay 3 chicos y una chica.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Cómo lo lleváis?

CHICO M

Bueno...

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Qué imagen habéis escogido?

CHICA A

Esta.

La estudiante señala la imagen que se encuentra encima de la mesa. Es 'Three faces of man' de Judy Chicago (1985).

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Qué interesante! ¿Y habéis pensado alguna cosa para la película?

CHICO M

Hemos hablado que parece que la imagen habla de las emociones de los hombres.

CHICO R

Sí, yo he dicho que es la rabia la que nos caracteriza.

CHICO M

Yo creo que todas las emociones son de los hombres.

CHICO B

Hemos dicho que ella puede hacer las emociones de las mujeres.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Entonces hay emociones de hombres y de mujeres?

Las estudiantes se quedan pensativas.

CHICA A

Yo creo que no.

CHICO B

Él puede hacer las caras de mujer.

El grupo se pone a reír.

CHICO M

Si, y que ponga cara de corderito.

Dice en tono de burla.

CHICO B

Y de despiste.

El grupo sigue riéndose.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Quizás podemos pensar en alguna fórmula que no separe las emociones según el género?

CHICO R

Pues ponemos diferentes caras con X y XY y con distintos estados emocionales.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Entonces seguimos haciendo la separación...

CHICO B

Mmm... ¿Y si hacemos todas las mismas caras?

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Os dejo que le deis una vuelta y vuelvo en un rato.

La escena muestra que al traer las emociones a una situación pedagógica enmarcada dentro de las prácticas audiovisuales colaborativas puede conllevar la problemática de la clasificación, tal como se explora con más detalle en el apartado del próximo capítulo llamado '5.2 Un feminismo desclasificado'. Esto se debe a que, como explica Brian Massumi (1995), las emociones registran un estado sentido desde lugares socialmente reconocidos. En sus palabras, las emociones son:

intensidad calificada, el punto convencional y consensuado de inserción de la intensidad en progresiones formadas semántica y semióticamente, en circuitos

narrativizables de acción-reacción, en función y significado. Es una intensidad de propiedad y reconocida. (Massumi, 1995, p. 88)

Por lo tanto, las emociones son “construcciones culturales que forman parte de nuestro vocabulario” (Vidiella, 2014, p. 16), con lo que pueden ser categorizadas, volviéndose instrumentos y categorías sociales preestablecidas (Illouz, 2007).

Este hecho se evidencia en la escena mostrada. Las emociones aquí dividen los cuerpos y sus sentires en binarismos tanto universalistas como discriminatorios: donde los hombres son definidos por su rabia y las mujeres como corderitos; donde los hombres son propietarios de todas las emociones y las mujeres, desde una diferencia peyorativa, aquellas que tienen unas emociones que se pueden imitar para burlarse de ellas.

Al intentar poner en circulación las emociones a través de las prácticas audiovisuales colaborativas y hacer de ello una situación pedagógica se reitera lo que ya apunté en otro lugar:

Illouz (2007) explica que, al definir las emociones a través de categorías sociales, hacemos de las emociones objetos encerrados que podemos observar y manipular. Entonces, las emociones pueden configurarse como una economía mercantil (p. 80) que clasificamos y cuantificamos (p. 143). Desde este punto de vista, podemos asentar las emociones en una jerarquía organizada a través de una perspectiva moral y social particular, guiando la acción a través de un conocimiento cultural concreto (pp. 15-17). Por lo tanto, la emoción puede ser un instrumento de la política neoliberal para simplificar la complejidad de las relaciones, intensidades y flujos. (de Riba Mayoral, 2020, p. 327)

Esto se hace evidente en las propuestas de educación emocional (Bisquerra, 2000; de Botton, 2019; Steiner, 1984) que, a menudo, acaban basándose en

un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida

cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2000, p. 243)

Esta propuesta, si bien útil para el auto-conocimiento, trae consigo la limitación de que las emociones son aquello que se aprende, y no el motor de aprender. Y si bien esto puede ser un trabajo fructífero para aquellas personas interesadas en ello; y si bien esto incluso puede ser productivo si se va más allá de la tendencia individualista asociada a las emociones para comprender su política cultural, es decir, su generación relacional y limítrofe entre lo individual y lo cultural (Ahmed, 2004/2017; Vidiella, 2012; Zembylas, 2019), las propuestas tradicionales de educación emocional acaban convirtiéndose en el aprendizaje categórico de las emociones desde un saber cultural concreto. Esto conlleva la generación de jerarquías entre cuerpos (el enfadado, el asustado, el feliz) y deja de lado no solo el prestar atención al potencial de cada uno de ellos, sino que también olvida que las emociones son mucho más porosas: implican “movimiento, acción, conexiones y contacto” (Vidiella, 2014, p. 17).

Es por ello, por el peso acumulado históricamente, por la herencia de la educación emocional, que esta tesis se focaliza en el concepto de afectos. No para aprender a conocerlos y “profundizar en el conocimiento de uno mismo”, como propone Victoria Camps (2011, p. 81). Sino para que estos sean el motor del aprender y la guía onto-ético-episte-metodológica de las propuestas pedagógicas que se llevan a cabo. Una luz para atender a las relaciones ocurridas, a los procesos generados, a los movimientos entre estados. Para que las fuerzas que circulan a través de los cuerpos humanos y más-que-humanos sean las que posibiliten modificaciones en las capacidades de acción y, en este desplazamiento, se produzca el aprender.

Sin embargo, resulta importante puntualizar que esta posicionalidad no busca generar un dualismo jerárquico entre afectos y emociones, tal como han problematizado Sara Ahmed (2004/2017) o Michalinos Zembylas (2019). Más bien, subrayo que las emociones forman parte de las relaciones afectivas del mundo, pero la emoción, como registro socialmente reconocido, es solo una posibilidad dentro de la dinámica global de los afectos. Ambas conviven, y ambas pueden ser parte de una pedagogía afectiva, como ocurre en el proceso de preproducción de un grupo en quinto de primaria A el 19 de mayo de 2021. En él, la ideación del filme se inspira en una discusión que se genera durante la lluvia de ideas en la que un niño se ríe de una compañera por su corte de pelo y la niña le contesta que no le hace sentir bien este tipo de

descalificaciones. Esto les hace tomar la decisión de denunciar este tipo de discusiones a través de un filme⁶².

Esta experiencia demuestra que la emocionalidad de la estudiante, el hecho de no sentirse bien, intensifica la circulación de afectos y son estos mismos afectos los que permiten propulsar un desplazamiento. Permiten re-escribir los límites de sus cuerpos, como diría Anna Hickey-Moody (2016), para re-escribir también las posibilidades de sus modos de relación y así, pensar mundos más justos, menos excluyentes.

Es así como los afectos hacen posibles giros de guion en la ideación audiovisual. A partir de rescatar las experiencias encarnadas, relacionales, situadas y, en definitiva, afectivas, es posible negociar con las fuerzas diferenciales que emergen en el mismo proceso. De esta forma las prácticas audiovisuales colaborativas, como fenómenos pedagógicos, subvierten la tendencia terapéutica de la educación emocional y las clasificaciones que pueden emerger de ellas. Es de esta forma que una pedagogía afectiva puede focalizarse en aquello que modifica las capacidades de actuar e “ir más allá de los límites prescritos culturalmente y vislumbrar la posibilidad de ser más de lo que lo que somos” (MacDougall, 2005, p. 17) a través de cuestionamientos colectivos.

⁶² Este filme se puede encontrar en el minuto 16:07 del siguiente enlace:

- ‘Institut escola Pepa Colomer (El Prat de Llobregat). Pepa Fest: Festival d'audiovisuals de gènere’ (de Riba Mayoral, 2022c): <https://www.youtube.com/watch?v=1A-Gd8GXwaA&t=2796s>

4.5 UNA PEDAGOGÍA COLABORATIVA

Si las prácticas audiovisuales colaborativas intensifican afectos y estos afectos son irremediabilmente relacionales, es decir, son el punto de conexión entre cuerpos (Massumi, 1995), es importante poner el foco en cómo estos habilitan, o no, la colaboración.

Pensando desde las perspectivas ‘post’, la colaboración se puede entender como un encuentro intra-activo. En él, la combinación de cuerpos es una condición para la acción, no su resultado. Esto no significa que los cuerpos se disuelvan, sino que el enredo situado de fuerzas genera un nuevo cuerpo (Baugh, 2010) que "no hace referencia a una unidad previa" (Roffe, 2010, p. 181), pero que tampoco es estable. En sus distintos contactos con el mundo, en las diferentes situaciones en las que se encuentra, el cuerpo toma formas distintas. Formas que son influenciadas por las fuerzas que atraviesan el cuerpo y que producen nuevas disposiciones dentro de las prácticas audiovisuales colaborativas. Esto se puede ver en el caso de los L.A.G con la comunidad de medianos.

Después de una primera sesión donde el reto es dialogar colaborativamente con fragmentos de la cultura audiovisual hegemónica y, con ello, no solo co-producir sentido, sino impulsar capacidades críticas afirmativas; después de una segunda sesión donde la preproducción audiovisual permite seguir debatiendo en grupos más reducidos sobre los temas surgidos en la primera sesión para empezar a idear el filme; en la tercera sesión se produce la filmación. En ella, la cuestión de la colaboración se intensifica y hace poner el foco en ella:

ESC 11. INT. DÍA.

16 DE ABRIL DE 2021. SESIÓN 2.

AULA DE TERCERO DE PRIMARIA A DEL I.E PEPA COLOMER.

Hay tres grupos de estudiantes repartidos por el espacio del aula. Cada uno de ellos está sentado alrededor de una mesa, con diferentes materiales sobre ella. Se puede ver en el atrezzo, el vestuario y la hoja de preproducción. Las estudiantes se mueven alborotadas. La investigadora predoctoral se dirige hacia uno de los grupos, formado por cuatro niñas y cuatro niños.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Ya lo tenéis todo preparado?

NIÑAS

¡Si!

NIÑA D

Yo he traído una corona.

NIÑA F

Si, y yo la ropa de bailarina.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Genial ¿Entonces estáis preparadas para filmar?

NIÑAS

¡Si!

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¡Perfecto! ¿Por dónde empezamos?

CHICA D

Hemos pensado grabar primero la escena donde la princesa dice '¡estoy harta de que me digan como tengo que ser!'. Después la de las cuatro princesas bajando por las escaleras y retando a los chicos a un partido de fútbol y después grabar al final el partido.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¡Muy bien!

Las estudiantes se visten y empiezan la filmación. Muestran señales de entusiasmo, organización y concentración mientras filman cada plano. Los niños⁶³ resultan ausentes. Siguen las directrices de sus compañeras con desgana. Cuando llegan al patio para filmar el partido, la docente se une al rodaje.

NIÑO H

¿Ya podemos jugar?

⁶³ En esta tesis, Siempre que se escribe un masculino genérico se refiere a un grupo de personas socializadas como masculinas.

MAESTRA Z

Estamos en un rodaje, no vamos a jugar a fútbol, sino a hacer los planos recreando un partido en el que empatáis.

NIÑO H

¿Qué?

Los niños muestran su desaprobación a través de su gestualidad.

NIÑO P

Yo me pensaba que íbamos a jugar y que alguien lo grabaría.

NIÑO H

Si, porqué sino las ganamos de paliza

NIÑA R

Esto lo dices tú.

MAESTRA Z

No empecemos. A ver, ¿qué planos hay que hacer?

El grupo de estudiantes revisa el documento de preproducción y se organiza para la filmación. Los niños van a buscar la pelota de fútbol y vuelven con otra predisposición. Al empezar a filmar, estos proponen nuevos planos y movimientos. El rodaje termina y el grupo aplaude, mientras muestran orgullo a través de gestos y abrazos.

Esta escena es perteneciente al grupo que llama a su pieza audiovisual ‘Les princeses també juguen a futbol’⁶⁴. Desde un inicio, la relación con la propuesta es heterogénea. A las cuatro niñas y a los cuatro niños del grupo les es dificultoso propulsar la colaboración. Generando una división por géneros, los niños se mantienen al margen de todo el proceso de la producción audiovisual y no es hasta al final de la filmación que se involucran.

⁶⁴ Se ha mantenido el título original en catalán. En castellano, se nombra ‘Las princesas también juegan al fútbol’. El resultado del filme se puede encontrar en el minuto 1:00 del siguiente video:

- ‘Institut escola Pepa Colomer (El Prat de Llobregat). Pepa Fest: Festival d'audiovisuals de gènere’ (de Riba Mayoral, 2022c): <https://www.youtube.com/watch?v=1A-Gd8GXwaA&t=2796s>

Delante de una situación como esta, David Buckingham (2009) apunta que la cuestión no reside en intentar borrar las tensiones que entrañan las relaciones en un proceso de creación audiovisual. Lo que propone es atenderlas para generar conocimiento en torno a ello. En la línea de lo que sucede con el vídeo participativo, resulta importante pensar qué ocurre con aquellas que no quieren o no pueden participar (High et al., 2012). Para ello recojo la invitación de los ‘post’ de ir más allá de los dualismos fiscalizadores: más allá de aquellas que parecen que colaboran y aquellas que parece que no. Esto permite focalizarse justamente en lo que pasa en medio, en los intersticios entre cuerpos. En términos afectivos, en las relaciones donde se potencia la acción de algunos cuerpos y otros se disminuye. Y, es que, como apunta Laura Trafi-Prats (2021), es importante

Considerar de manera diferente eventos en los que las estudiantes se resisten o no se involucran con ciertas actividades, provocaciones o materiales que las educadoras han pensado que son buenos para su aprendizaje. Valorar según los afectos puede ayudar a las educadoras a analizar estos eventos de manera menos individualizada y dejar de atribuir la falta de actuación o sus anomalías al déficit de interés, habilidades o conocimiento de las estudiantes, y considerar en cambio lo más-que-humano y más-que-individual, los afectos semiótico-materiales que muchas veces deprimen el cuerpo de las estudiantes y sus capacidades de actuar. (p. 219)

Sin embargo, hay que aceptar los propios límites de la investigación. El carácter parcial y situado de toda generación de conocimiento conlleva también la honestidad de reconocer que no puedo saber del cierto por qué algunas estudiantes disminuyen su capacidad de acción. Lo que ofrecen los afectos aquí es la capacidad para generar conexiones y ver, a partir de experiencias resonantes, en qué formas algunos cuerpos se retraen de colaborar en los L.A.G. Por un lado, y como se ve más explícitamente en el próximo capítulo, la propuesta dialógica en la primera sesión de segundo de la ESO B hace que aumente el poder de actuación de aquellas voces que muestran resistencias delante de los L.A.G. Por otro lado, y en la línea de lo que se muestra en el apartado ‘4.2 Una pedagogía detonada’, las resistencias en segundo de la ESO A hacen disminuir el poder de actuación de algunos cuerpos. Es decir, las resistencias se producen desde la invisibilización.

Este último punto resulta similar a lo que ocurre en la presente escena: las estudiantes, al no sentir que el tema en cuestión les pertenece directamente a ellas, hace que se mantengan al margen de los L.A.G. Es decir, los afectos aquí generan unas disposiciones específicas sobre los cuerpos. Afectos que, mediados por lo político y lo social (Moraña, 2012), recalcan cómo parece que la cuestión del género solo afecta a las mujeres. Al tener interiorizada esta creencia, hay cuerpos que disminuyen sus capacidades de acción y la posibilidad de implicación en algunas luchas sociales, ayudando, de algún modo u otro, a mantener el *statu quo*.

Atender desde los ‘post’ esta situación empuja a resignificar el término de colaboración. Esto hace posible no caer en la tendencia celebrativa y romantizada que propuestas como el vídeo participativo han sufrido (Milne et al., 2012). Y si bien la decisión de esta investigación de desplazar la noción participación hacia la colaboración justamente tiene la voluntad de generar modos de hacer alternativos que subvierten las problemáticas éticas que entraña el primer concepto, la experiencia hace ver que el mismo concepto de colaboración tiene que ser expandido.

Primero, porque desde la onto-ético-episte-metodología relacional de los afectos la retracción de algunas estudiantes ya no puede ser entendida cómo una falta de colaboración. Si la colaboración se entiende como un encuentro entre cuerpos que configura un nuevo cuerpo en sí mismo, las estudiantes que se invisibilizan forman parte de la intra-acción. Por lo tanto, sus resistencias son una forma activa de relacionarse con la propuesta: modifican las capacidades de acción del grupo. Frenando la filmación, cómo en la escena expuesta, e impulsando a negociar las diferencias que surgen en el encuentro.

Segundo, porque el momento de negociación es un encuentro afectivo que conduce la experiencia hacia otro lugar y hace pensar la colaboración como algo dinámico, no fijo. Como se ve en la escena, cuando el grupo se pone en conversación se hace latente que si algunos de los cuerpos están ausentes es porque esperan el momento de poder llevar a cabo una actividad placentera para ellos, jugar a fútbol. Negociar sobre ello activa la posibilidad de ser desestabilizadas por las otras y de ser reconocida por las otras. Es decir, la nueva forma que adquiere intra-acción hace que el cuerpo colectivo se convierta en algo diferente y se haga posible nuevos modos de acción. En este caso, permitiendo que el grupo alinee sus disposiciones en relación al rodaje y, de pronto, la colaboración se actualice dentro de un

espacio-tiempo determinado. Este hecho no solo hace visible que los cuerpos, cuanto más afectados, más capacidad de acción tienen (Camps, 2011), sino que los cuerpos (tanto individuales como colectivos) no son siempre lo mismo: se modifican en las intra-acciones y no se puede llegar a saber lo que son capaces de hacer hasta que se producen circunstancias específicas (Spinoza, 1677/1980). Esto conlleva que la colaboración tiene que alejarse de las presunciones de que esta significa un modo de hacer fijo que lleva consigo un consenso continuo y un placer por el actuar juntas. La colaboración se puede entender como el mismo concepto de realidad de los ‘post’: como una acción abierta a su posibilidad de reconfiguración en el continuo de intra-acciones que se generan (Cano Abadía, 2016).

Tercero, porque es importante aprender a colaborar. A devenir-con, generar-con (Haraway, 2019) a partir de las distintas intra-acciones que se actualizan en cada espacio-tiempo, pero abarcando momentos, relaciones y afectos que desde una visión naif de la colaboración pueden ser considerados fallidos. Un devenir-con en el que los lazos afectivos conectan los cuerpos de distintas formas, desde la excitación, pero también desde la negación (Trafi-Prats y Fendler, 2020). Aprender a colaborar, entonces, también incluye aprender a abrazar aquellos momentos de pausa, de bifurcación y de negociación en las que distintas disposiciones y cuerpos intra-actúan con el fin de ajustarse a lo disponible. A las localizaciones, siempre parciales, en que distintos elementos se conectan y desconectan haciendo posible, o no, las prácticas audiovisuales colaborativas.

Para ello, el trabajo en el aula requiere establecer espacios seguros y experimentales para vivir el aprendizaje en comunidad (Colman y Stapleton, 2017): desde el deseo de actuar y pensar en conjunto (Garcés, 2013), desde el placer de aprender como “un esfuerzo colectivo de crear y sostener una comunidad de aprendizaje” (hooks, 1994, p. 8), pero teniendo en cuenta quién habla, quién escucha y porqué. Esto también pasa por desdibujar la práctica y la teoría, el cuerpo y la mente o tu cultura y mi cultura (Lannette et al., 2019) y, con ello, “aprender a vivir colectivamente y que el sentido de este aprendizaje es el fruto de una reescritura permanente y conflictiva de los saberes y de los valores que compartimos” (Garcés, 2013, p. 65).

4.6 UNA PEDAGOGÍA GENERATIVA

En una pedagogía afectiva, la colaboración crea nuevos cuerpos impredecibles y en devenir que posibilitan llevar a cabo las prácticas audiovisuales colaborativas. Son estas mismas prácticas las que, a través de los afectos, van desplazando los cuerpos, haciendo que estos adquieran formas específicas según las circunstancias espaciotemporales. Afectos que, como trazos retenidos de la experiencia, actúan en forma de eco haciendo posible que los cuerpos realicen futuras variaciones. Estas variaciones son inciertas. Como se apunta al principio del capítulo, una pedagogía afectiva no puede planificar su huella porque no se puede saber de antemano los movimientos que se producen. En investigación y en el campo de la educación, esto conlleva abrazar la incertidumbre del impacto de nuestras propuestas. Como una semilla que se planta y hace falta tiempo para saber qué, cuándo y cómo brota, una pedagogía afectiva se rinde al porvenir: a lo que está por venir. Sin embargo, las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno pedagógico permiten trabajar para generar nuevos mundos.

ESC 12. INT. DÍA.

22 DE ABRIL DE 2021. SESIÓN 4.

AULA DE TERCERO DE PRIMARIA B DEL I.E PEPA COLOMER.

Las estudiantes están sentadas en mesas que se distribuyen en forma de U. En el espacio que queda vacío está la pizarra digital y, en ella, un vídeo en pausa. La investigadora predoctoral se encuentra al lado de esta. La docente a la parte izquierda del aula.

NIÑA C

¡Que comience ya!

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Estamos preparadas para ver los vídeos finales?

GRUPO

¡Si!

NIÑA L

¿Puedo apagar las luces?

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Claro

La estudiante se dirige al interruptor y apaga las luces. El grupo de estudiantes se mueve excitado. Se oyen voces indistintas que subrayan lo nerviosas y excitadas que están.

NIÑA D

¿Hacemos lo de grabando, cámara, acción?

GRUPO

¡Si!

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¡De acuerdo! Yo empiezo: Silencio...

GRUPO

¡Cámara, acción!

La investigadora da al botón de reproducir. Aparece el filme 'Les princeses també juguen a futbol'. Mientras este se proyecta, las estudiantes van comentando el vídeo. Se ríen, gritan, comentan lo que ven. Cuando se acaba la visualización, una vez terminan los créditos, la clase estalla en aplausos y gritos.

NIÑO LL

¡Es genial! ¿Lo podemos volver a ver?

NIÑA D

¡Nos ha quedado súper bien!

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Claro. Pero primero quiero preguntaros qué os ha hecho pensar este vídeo. Un estudiante levanta la mano y la investigadora le da el turno de palabra.

NIÑO D

Ha sido muy real cuando la princesa ha clicado los dedos y se ha cambiado de ropa.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Si, han usado un 'jump cut'⁶⁵ y lo han hecho genial. Grupo, ¿queréis salir delante del aula para explicar la experiencia?

El grupo se levanta nervioso y se dirige a la parte delantera de la clase.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

La idea es que ahora les podáis hacer preguntas sobre el proceso de hacer el vídeo ¿Quién quiere empezar?

Varias estudiantes levantan la mano. La investigadora da paso a la primera estudiante que ha reaccionado.

NIÑO K

¿Qué es lo que más os ha gustado de hacer el vídeo?

El grupo se mira entre ellos.

NIÑA D

Hacerlo entre todos.

NIÑA Q

¿Y qué habéis aprendido?

NIÑO H

Yo he aprendido que las chicas también pueden jugar al fútbol.

NIÑO P

Y que pueden marcar goles.

NIÑA D

Es que normalmente no nos dejan jugar.

NIÑA D

Yo creo que este vídeo puede ayudar... puede ayudar a entender que quizás más de una está cansada de que le diga cómo debe ser, como yo, con el pelo corto, que siempre me preguntan si soy un chico.

⁶⁵ Según Mark Bischoff y Urlike Ordon (2009), un 'jump cut' es "un movimiento notablemente abrupto de un sujeto en la pantalla, resultante ya sea de cortar una sección de la película desde la mitad de una toma y unir los extremos restantes, o de detener la cámara, acercándose al sujeto, y empezar a filmar de nuevo sin cambiar el ángulo" (p.8)

NIÑA L

¡Lo tienen que poner en la tele!

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¡Lo podemos intentar! Gracias por todas las reflexiones. Me hacen pensar que al hacer películas podemos pensar y podemos hacer pensar y sentir cosas que no nos habíamos planteado antes. Evidentemente no cambiaremos a todo el mundo, pero podemos hacer pequeños cambios en él.

Para generar nuevos mundos, las prácticas audiovisuales colaborativas no solo buscan crear unos filmes. Para generar nuevos mundos, resulta importante tanto focalizarse en el proceso de creación como socializarlo. Esto genera otra capa pedagógica: produce nuevas relaciones, nuevos desplazamientos en la experiencia.

La socialización de los filmes hace que los demás grupos puedan tener la sensación de acercarse a lo vivido durante las prácticas audiovisuales colaborativas (Meager, 2019). Al presentar un encuentro entre cuerpos, los filmes funcionan como una suerte de afectos retenidos de la experiencia en los L.A.G. Sin embargo, estos por sí mismos no materializan el proceso que se ha llevado a cabo: se deja de lado cómo la colaboración ha ido actualizándose según las distintas intra-acciones; de cómo las niñas han negociado no solo con el hecho de ser princesas, sino también de cómo han traído a la ideación una problemática con la que se encuentran en su día a día y que está mediada por cómo el género posibilita, o no, acciones como jugar al fútbol⁶⁶; o de cómo la predisposición de los niños cambia al plantear una escena con la que se sienten vinculados.

Y, es que, el producto final adquiere una forma autónoma y hace evidente que las piezas audiovisuales no buscan “la transmisión de la realidad sino la creación de una nueva imagen de

⁶⁶ Durante la realización de los L.A.G, varias estudiantes muestran repetitivamente cómo se les ha dicho que son inferiores por su naturaleza biológica y se les aparta de actividades concretas, como poder jugar a fútbol en el recreo. Se ve como la visión esencialista y biologicista del género limita algunos cuerpos. A su vez, es así como el dualismo entre naturaleza y cultura se funde, generando disposiciones específicas donde una supuesta desigualdad natural repercute en prácticas culturales como las actividades del recreo. Una conexión afectiva en la que los cuerpos son moldeados por la repetición de normas reguladoras (en este caso, la presunción de una inferioridad biológica que impide una actividad física concreta), adoptando “formas que permiten ciertas acciones en la medida en que restringen la capacidad para otros tipos de acción” (Ahmed, 2004/2017, p. 223).

la realidad” (MacDougall, 2005, p. 17). Es por ello que esta tesis prioriza el proceso y las relaciones antes que el resultado (Harris, 2016). Es por ello que al socializar los filmes se pregunta por la experiencia más que por la pieza audiovisual final.

Sorprendentemente, el grupo rescata que lo significativo de la experiencia es poder trabajar colaborativamente y hacerlo de tal forma que se aprenden nuevas formas de actuar: de abrir el fútbol a todas las compañeras de clase o de posibilitar tener la apariencia que una quiera. Por un lado, esto evidencia que elaborar imágenes a través del movimiento de los cuerpos cambia lo que la gente siente y hace: habilita nuevos modos de interacción (Coleman, 2015) gracias a la labor de los afectos. Por otro lado, y justamente por la apertura a nuevas capacidades de acción, el testimonio de las estudiantes hace pensar en la posibilidad de las prácticas audiovisuales colaborativas para negociar los propios mundos y generar otros nuevos.

Dice bell hooks (1994) que negociar los propios mundos pasa por reconocer la experiencia material y afectiva vivida “como central y significativa” (p. 99), como manera de conocer que coexiste horizontalmente con otras formas. Y, es que:

No puede negar que los estudiantes tienen experiencias y no puede negar que estas experiencias son relevantes para el proceso de aprendizaje, aunque podría decir que estas experiencias son limitadas, crudas, infructuosas o lo que sea. Las estudiantes tienen recuerdos, familias, religiones, sentimientos, idiomas y culturas que les dan una voz distintiva. Podemos involucrarnos críticamente en esa experiencia y podemos ir más allá de ella. (hooks, 1994 p. 99)

Las prácticas audiovisuales colaborativas se vuelven un fenómeno pedagógico dado que involucran a las estudiantes al atender “las circunstancias políticas de cada una” (hooks, 1994, p. 47). Alejándose de abstracciones y universalismos, los afectos posibilitan poner el foco en situaciones particulares, pero ubicadas en un momento concreto (Sedgwick, 2003). Esto hace generar una experiencia tanto encarnada como afectiva de conocimiento donde se vinculan los procesos de subjetivación con el mundo político, social y cultural (Moraña, 2012).

Sin embargo, las prácticas audiovisuales colaborativas van un paso más allá de ser testigos de las experiencias de las estudiantes. Posibilitan negociar con partes de la realidad que de otra forma sería dificultoso (Waite y Conn, 2012). Asimismo, posibilitan hacer uso de la

performatividad para jugar con las propias preocupaciones: para producir sentido desde esos cuerpos afectados y hacerse cargo del presente, pero también para pensar en otros futuros posibles. Es decir, para negociar con el ya no y todavía no del que se habla en ‘Un feminismo ‘entre’ del siguiente capítulo. Aquel que conecta las experiencias cotidianas con preocupaciones globales.

Es así como las prácticas audiovisuales colaborativas generan movimientos afectivos y, con ello, propician que “las estudiantes puedan desplegar su capacidad de acción” (Waite y Conn, 2012). Generan movimientos afectivos que, parafraseando a Rosi Braidotti (2010), activan a unos sujetos encarnados, propulsando la relación y la creación dentro de unas coordenadas espaciotemporales concretas para desnaturalizar aquellas experiencias habituales y encarnarlas de modo que puedan ser diferentes de. Es decir, no para reflejar un mundo, sino para producir nuevos mundos de manera activa. Por lo mismo, compartir estas experiencias con las otras estudiantes a través de los filmes abre la posibilidad de ir más allá de la comprensión del sujeto individual propiciada por la tendencia neoliberal (Byung-Chul Han, 2014). Hace ver las fuerzas diferenciales que, aun y específicas en cada cuerpo, nos vinculan las unas con las otras. Hecho que, explorado en más detalle en el próximo capítulo, no sólo hace reconocer que la diferencia puede ser iterativa (Aigner y Čičigog, 2014) sino que, en su labor, forma especificidades que pueden ser comunes en los modos de vida de los cuerpos (Grosz, 2005).

En definitiva, aunque las estudiantes de segundo de secundaria B exclamen que todo lo trabajado en los L.A.G se tendría que aprender desde pequeños, aunque estas crean que son “demasiado mayores para cambiar nuestras mentes” (Chico R, 8 de marzo de 2021, comunicación personal), las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno pedagógico abren la posibilidad de vincular los mundos personales con los sociales, culturales, históricos y políticos; pone la experiencia de las estudiantes en el centro; atiende colectivamente a las fuerzas diferenciales que impactan en los cuerpos; trabaja para la justicia social a partir de replantear los conocimientos que se dan por sentado y, así, genera desplazamientos en los modos de estar, de sentir y vivir en el mundo, habilitando micro-cambios que pueden expandirse a otros espacio-tiempos.

5. LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COLABORATIVAS COMO FENÓMENO *FEMINISTA*

El presente capítulo emerge de poner el foco en la noción de diferencia. Al intra-accionar la experiencia empírica con las aportaciones del concepto como método, busco explorar cómo las prácticas audiovisuales colaborativas se difractan para contribuir al feminismo.

Como anuncié en la introducción de esta tesis, la diferencia es un elemento central de las contribuciones de las corrientes feministas. En especial, los marcos ‘post’ de los que se nutre esta investigación ponen el foco en ella para poder pensar diferente y vivir diferente con las múltiples diferencias del mundo (Braidotti, 2004). Esto pasa por liberar la noción de diferencia de sus connotaciones divisorias, estancas, universalistas, antagónicas y jerárquicas que vienen dándose en el pensamiento del norte global y que crean lo ‘diferente de’. Una posición monolítica de la diferencia que está basada en la concepción de sujetos abstractos, neutrales, sin género, sin racialización y, en definitiva, sin cuerpo. Una diferencia en la que:

La otredad devaluada o peyorativa organiza las diferencias en una escala jerárquica que da lugar a la conducción y gobernabilidad de todos los grados de las diferencias sociales. Por extensión, el uso peyorativo de las diferencias no es accidental, sino más bien estructuralmente necesario para el sistema falocéntrico de significado y para el orden social y el poder que lo sustentan. (Braidotti, 2004, p. 190)

Esta es la razón por la cual bell hooks (1994) reclama que es urgente dar respuesta a las oposiciones binarias y esto pasa por repensar los sistemas de conocimiento, por entender la diferencia desde la afirmación y alejarse de las relaciones predeterminadas o jerárquicas (Dolphijn y van der Tuin, 2012).

Motivo por el cual, desde los ‘post’, se aboga por comprender que los cuerpos se determinan en las relaciones con otras determinaciones dentro de una especificidad histórica y temporal (Grosz, 1994). Es decir, los cuerpos ya no son entendidos como esencias estables con propiedades inherentes, sino “materia viva que recoge la memoria de los encuentros con otros cuerpos, las inscripciones en la carne de los afectos” (Balza, 2014, p. 20). Es por ello que los cuerpos son indeterminados, “no hace[n] referencia a una unidad previa” (Roffe, 2010, p. 181). Sus límites y capacidades “solo pueden ser revelados en las continuas interacciones del cuerpo con su entorno” (Gatens, 1988 en Grosz, 1994, p. 12). Rosi Braidotti (2004) argumenta que en estos niveles de la experiencia están afectados por fuerzas relacionales y variables temporales y espaciales, las cuales hacen pensar los cuerpos como campos afectivos, intensivos y dinámicos

que se crean en red y en el continuo devenir. Es decir, los cuerpos se entienden “como una interacción compleja de fuerzas sociales y simbólicas, como una superficie de intensidades” (Braidotti, 2005 en Balza, 2014, p. 20) y, por lo tanto, “se componen unos con otros [como] estados afectivos y fuerzas que se encuentran” (Deleuze, 2001 en Balza, 2014, p. 23). Parafraseando a Elizabeth Grosz (1994), es a través de los distintos contactos con el mundo, donde intersectan factores históricos, sociales y políticos, que estos se configuran. Donde la diferencia se configura.

Este capítulo, pues, busca atender cómo esta se produce al llevar a cabo las prácticas audiovisuales colaborativas en el I.E Pepa Colomer, permitiendo que la presente tesis se vuelva un fenómeno feminista.

5.1 UN FEMINISMO MÁS-QUE-HUMANO

Reconsiderar la diferencia desde los ‘post’ significa subvertir aquellas concepciones esencializantes y jerarquizantes asociadas a esta noción. Esto pasa por poner el foco en los cuerpos, entendiendo que estos son el terreno donde se configuran los procesos diferenciales (Grosz, 2005). Dado que estas perspectivas desdibujan los tradicionales dualismos del pensamiento europeo, cuerpo y mente, materia y afectos, se constituyen en una continuidad dinámica, pero en intra-acción con factores históricos, sociales y políticos. Estas configuraciones son las que generan diferencias situadas en los cuerpos. Siguiendo a Elizabeth Grosz (2005):

Los cuerpos no son fijos, inertes, puramente genéticos o entidades biológicamente programadas que funcionan en sus maneras particulares y en determinadas formas independientemente de sus valores y medios culturales. Las diferencias entre cuerpos, no solamente en el nivel de la experiencia y subjetividad, pero también en el nivel de las capacidades prácticas y físicas, gozan variaciones sociales e históricas considerables. Los procesos y las actividades que parecen imposibles para un cuerpo para llevar a cabo en algunos tiempos y en algunas culturas son posibles en otras. (p. 190)

Esto lleva a tener en cuenta no solo las propias diferencias de un cuerpo. Es decir, las distintas composiciones que ese cuerpo adquiere a través del contacto con el mundo. Esto lleva también a repensar las diferencias entre cuerpos desde la profunda relacionalidad. Como apunta Marina Garcés (2013), la otra siempre está inscrita en el propio mundo. O, siguiendo a Rosi Braidotti (2004), “el sí mismo y el otro se hallan inextricablemente vinculados, y el sentido más profundo del yo [self] se experimenta cuando uno es con el otro” (p. 46).

Esto se debe a la capacidad de los cuerpos para ser afectados en sus encuentros. En tanto que la diferencia se encarna en los cuerpos y estos funcionan como intra-acciones específicas, la diferencia ya no es algo precedente al encuentro, sino que se entiende como una intersección de la experiencia. Parafraseando a Judith Butler (2017), esto no significa que los cuerpos se fundan o que sean iguales. La diferencia se vuelve un modo de hacer político relacional: es a través de distintos eventos, relaciones y situaciones determinadas que la diferencia se encarna en los modos de acción de los cuerpos.

La diferencia, entonces, se materializa en los cuerpos como un devenir (Van der Tuin y Dolphijn, 2012). Es decir, se entiende que “nadie ni nada es siempre lo mismo” (Barad, 2010 en Cielemecka y Revelles-Benavente, 2017, p. 35): ni la diferencia ni su encarnación en los cuerpos es algo trascendente, sino que, es a través de las relaciones en los cuerpos tiene lugar la diferenciación y los procesos de subjetivación (Garcés, 2013). Es decir, es en los encuentros entre cuerpos donde estos tanto se diferencian cómo se transforman. Una relación donde también forman parte los cuerpos más-que-humanos:

Los cuerpos, objetos, pensamientos, conceptos, recuerdos y formaciones sociales (todas las cuales son capaces de afectividad) no deben definirse por forma, sustancia, subjetividad o atributos inmóviles, sino simplemente por sus capacidades para afectar. Las capacidades no son heredadas, sino que emergen relacionalmente cuando un cuerpo o cosa interactúa con otros cuerpos, cosas e ideas efímeras similares y contingentes. (Deleuze, 1988; Deleuze y Guattari, 1988 en Fox y Alldred, 2021, p. 4)

Esto se evidencia en la escena que ocurre al inicio de la primera sesión de los L.A.G con el grupo de cuarto de primaria A, y que permite empezar a pensar las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno feminista:

ESC 13. INT. DÍA.

23 DE ABRIL DE 2021. SESIÓN 1.

AULA DE CUARTO DE PRIMARIA A DEL I.E PEPA COLOMER.

La docente, las estudiantes y la investigadora predoctoral están sentadas en un círculo. Las mesas se encuentran en los bordes del aula. Al medio del círculo, se puede ver el torso de un maniquí desnudo.

NIÑO B

¿Qué es eso?

NIÑA B

Un cuerpo.

NIÑA S

¿Pero es un chico o una chica?

NIÑA E

A mí me gustaría que fuera una niña, pero creo que es un niño porque no tiene tetas.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Creéis que todas las niñas tienen pecho?

Las estudiantes hacen cara de extrañamiento

NIÑA E

Ah, claro, hay mujeres que tienen poco pecho, o las trans no siempre tienen.

El encuentro de las estudiantes con una materia extraña lleva a buscar elementos diferenciales. La situación que ocurre alrededor del maniquí no solo da cuenta lo que Monika Rogowska-Stangret (2017) ya apunta: que "el [cuerpo] humano siempre está entrelazado con el mundo más-que-humano" (p. 65), que forma parte de un todo, donde la materialidad es la substancia que compartimos con los otros cuerpos (Alaimo, 2010) y hace pensar que "toda materia viva constituye una red sensible de entidades mutuamente receptivas" (Cixous, 1986 en Braidotti, 2004, p. 36). Siendo los afectos las fuerzas que nos vinculan "a la materia que reside en nosotros respondiendo y resonando con la materia de nuestro alrededor" (O'Sullivan, 2010, p. 128), el maniquí activa a las estudiantes y resalta la necesidad de otorgar un género a un cuerpo, en este caso más-que-humano, evidenciando que es en la relación donde emerge la diferencia. Son las propias estudiantes las que buscan generar una diferenciación en el maniquí. Sin embargo, al no poder categorizarlo, cerrarlo en identidades estancas, conlleva movimientos afectivos: surgen cuestionamientos de aquello conocido.

El hecho de que el maniquí no tenga pechos hace que una niña no sienta que este pueda vincularse con ella como mujer. En su relación con el objeto, los afectos circulan estando mediados por los imaginarios de género. Es decir, por las formas en que los cuerpos femeninos se vuelven adultos y se relacionan con la maternidad (Grosz, 1994) y no tanto sobre la propia

vivencia del género en el cuerpo de la estudiante, al que los pechos aún no han crecido. Es de esta forma que

los cuerpos de las mujeres son marcados como diferentes de los de los hombres (e inferiores a ellos) particularmente en esas regiones corporales donde las diferencias se manifiestan más visiblemente. (Grosz, 1994, p. 207)

En otras palabras, aquel cuerpo que se ha asumido como normativo y universal, el de los chicos, marca una distancia con la experiencia de la niña al considerar que el maniquí es un hombre. En el encuentro que se genera, pues, el cuerpo de mujer es entendido desde una diferencia impuesta históricamente asignándole, de manera dualista, la posición de la otra.

Justamente la asignación del cuerpo de mujer desde la diferencia devaluada se ve también en la primera sesión con las estudiantes de segundo de secundaria A. Estas comparten que a menudo sus compañeros las discriminan llamándolas lavadora o lavavajillas. La materialidad hecha subjetividad. Lo más-que-humano atravesado por una discursividad apelando a una diferencia devaluada: a “las políticas de género de las ‘cosas’” (Hickey-Moody, 2019, p. 17). Como diría Rosi Braidotti (2004), siendo un eco de la organización social y política que perpetúa las escalas jerárquicas del mundo y que impacta directamente sobre los cuerpos humanos, en este caso los femeninos. No es accidental que para mantener esta diferencia subordinada se asemeje los cuerpos femeninos a los cuerpos más-que-humanos. En este caso, se entrelaza con una tradicional visión del mundo en que ambos cuerpos son significados por su pasividad (Grosz, 1994), por su falta de capacidad de acción en contra de un ente dominador del mundo: el hombre como ideal de humano que trasciende el cuerpo para moverse a través de una supuesta racionalidad (Ahmed, 2004/2017).

Binarismos “donde hombre y mente, mujer y cuerpo, se vuelven alineados” (Grosz, 1994, p. 4) y, con ello, la inferioridad de la mujer viene sustentada por la creencia de una “desigualdad natural” (Grosz, 1994, p. 14) proveniente de la supuesta naturaleza de los cuerpos femeninos. Esta visión esencialista, naturalista y biologicista es la que hace que estos sean definidos como diferentes de lo considerado universal y brinda una objetivización y denigración de los cuerpos femeninos (Grosz, 2005). Es decir, la materialidad, en sus distintos contactos con el mundo, propulsa las condiciones para que se mantengan las desigualdades. Es una fuerza diferencial relacional y afectiva que modifica las capacidades de actuación de los cuerpos.

Sara Ahmed (2004/2017) lo argumenta mostrando que los cuerpos más-que-humanos contienen afectos en tanto que moldean el mundo mientras son moldeados por historias culturales. Estas historias son las que hacen que haya un acercamiento o un alejamiento entre cuerpos, una generación de límites entre el yo y la otra que se configura mediante una relación desigual. Es así como un torso de un maniquí genera un encuentro que distancia a una estudiante de este por pensarlo como un cuerpo masculino que remite a un cuerpo universal. Es así como llamar lavadora o lavavajilla a unas estudiantes conlleva a un cuerpo más-que-humano vinculado a las prácticas de cuidados asociadas a las mujeres, haciendo emerger una diferencia peyorativa.

Una concepción de diferencia que, como se ve en la escena expuesta referente a cuarto de primaria A, es posible movilizar. Si bien los afectos pueden contribuir al *statu quo* de las configuraciones diferenciales tales como las de género cuando estos paralizan las capacidades de acción de los cuerpos (Macón, 2014), la fuerza transformadora de los afectos también permite desafiar “las eternas repeticiones de la historia” (Braidotti, 2004, p. 61), abriendo la posibilidad de reconfigurar las expresiones materiales, afectivas, discursivas y socioculturales.

Es así como, al final de la escena, la diferencia se re-escribe. La palabra mujer se abre a su multiplicidad y, como dice Beatriz Revelles-Benavente (2014), deja de entenderse como una categoría monolítica para comprenderse como una variedad de encarnaciones en la que los pechos no necesariamente determinan a una mujer. Las “asunciones universalistas y universalizadoras del humanismo” (Grosz, 1994, p. ix) aquí se desmontan. Es así como se puede apostar por “una subjetividad situada <más allá del género> [...] dispersa, no binaria; múltiple, no dualista; interconectada; no dialéctica; y en constante flujo, no fija” (Braidotti, 2004, p. 165) y, con ello, hacer que el replanteamiento de las diferencias pase por cuestionar las clasificaciones derivadas de ellas.

5.2 UN FEMINISMO ‘DESCLASIFICADO’

Dice Rosi Braidotti (2004) que “no hay relaciones no mediadas por género, raza, clase, edad o elección sexual” (Braidotti, 2004, p. 196). Como se muestra en el apartado anterior, los afectos justamente se encuentran en medio de estas relaciones. Así, los ‘post’ ofrecen la posibilidad de atender las configuraciones discursivas, sociales, culturales e históricas en las que la diferencia se genera, haciendo posible reconocer patrones contextualizados donde los cuerpos son afectados y afectan estas configuraciones dentro de la constante dinámica intra-activa del mundo.

Estos patrones se alejan de perpetuar esencialismos y rompen con la noción de clasificación. O, como propone Iris van der Tuin (2015), de ‘clasifi~~j~~ation’. Una noción que Beatriz Revelles-Benavente y Juana Sancho-Gil (2020) traducen al castellano como ‘clasifi~~j~~ación’. Este concepto, basado en concepciones fijas de los cuerpos, permite dar cuenta del ímpetu de la investigación en canonizar, categorizar y representar, generando la tendencia a crear fronteras estancas donde todo determinismo es un efecto de la ‘clasifi~~j~~ación’, incluidas las diferencias jerárquicas y excluyentes. Iris van der Tuin (2015) apunta que dismantelar la ‘clasifi~~j~~ación’ como algo natural o neutral permite entender que la diferencia siempre se crea en lugares específicos. Con ello:

Las nuevas materialistas feministas generan sus teorías, prácticas y análisis acercándose a lo que estos conjuntos de opuestos irreales pasan por alto, estableciendo así los conjuntos como nunca completamente fijos, como siempre ya en movimiento. En otras palabras, los nuevos materialismos feministas proponen “encuentros” o “eventos” como puntos de entrada para la erudición en proceso o emergencia (van der Tuin, 2015, p. 35)

Dentro de estos encuentros, los patrones de la diferencia se pueden reconocer cuando las intra-acciones “son iterativas y reproducibles en circunstancias particulares, aunque no lleguen a una regularidad final” (Aigner y Čičigog, 2014, p. 46). Es decir, cuando hay una “acumulación encarnada de nuestras acciones” (Hickey-Moody, 2019, p. 49). Esto se puede ver en la siguiente escena:

ESC 14. INT. DÍA.

8 DE MARZO DE 2021. SESIÓN 1.

AULA DE SEGUNDO DE SECUNDARIA B DEL I.E PEPA COLOMER.

En la pantalla digital se ve escrito el título de los L.A.G. Las estudiantes están sentadas en las mesas que se distribuyen de forma individual. La docente se encuentra al fondo del aula. La investigadora predoctoral al lado de la pantalla digital.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

La propuesta que os traigo es que escojamos dos tarjetas por cada grupo.

Una con una imagen y otra con una pregunta.

La investigadora dispone las diferentes tarjetas en la mesa que tiene delante. Las estudiantes se levantan y se dirigen a la mesa. Cuando están alrededor, estas murmuran entre grupos para decidir qué tarjetas seleccionar. Una vez hecha la elección, vuelven a sus sitios originales.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Quién quiere empezar?

CHICO X

¡Nosotros!

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

De acuerdo, ¿qué pregunta tenéis?

CHICO X

¿Qué es el género?

Algunas estudiantes se miran con los ojos abiertos.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Perfecto, ¿qué pensáis?

Las estudiantes empiezan a murmurar y un chico alza la mano.

CHICO X

Eso es lo del LGTBI+.

CHICA S

¿Eso no tiene que ver con...? Esa es la orientación sexual.

CHICO F

Los trans... que no tienen género.

CHICA S

¡Sí que tienen!

El chico 2 levanta la mano con impaciencia.

CHICO J

Los trans pues nacen con pito y después son mujeres... o a la inversa.

Las estudiantes se ponen a reír al oír al chico. Hacen comentarios de forma incómoda, pero con humor, sobre la palabra pito.

CHICA S

Se llama disforia de género. Aunque nacen con un género, se sienten de otro.

CHICO X

Pero eso sigue siendo una orientación sexual.

CHICA S

No, la orientación sexual es la atracción que sientes hacia un género, los transexuales se cambian de género. También hay el género no binario.

CHICO R

¿Cómo va a ser posible esto? ¿Son marcianos o qué? ¿Pero entonces qué tienen? ¿No tienen pito? ¿Son Spiderman? Me explota la cabeza.

Hay unos segundos de silencio. La jefa de estudios artísticos entra por la puerta y se sienta en una de las sillas.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Qué pensamos las otras sobre esto?

CHICO R

Ser hombre significa tener pito.

CHICO N

Y ser un bruto.

JEFA DE ESTUDIOS ARTÍSTICOS

¿Por qué no hacemos que los laboratorios sean un lugar para desmontar las casillas sobre género?

El grupo de estudiantes se alborota, haciendo enunciaciones indistinguibles. Un chico que está al fondo del aula y que no ha hablado hasta el momento alza la mano.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Si, di.

CHICO G

¡Yo soy un chico y no soy un bruto! Entonces yo no estoy en una casilla. Entonces yo no existo, ¿o qué?

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Claro que existes, existimos todas con nuestras diferencias. Por esto es importante pensar sobre este tema y ver qué podemos hacer para intentar cambiar aquello que nos incomoda.

Esta escena da cuenta de cómo las ‘clasificaciones’ aparecen en un encuentro específico entre cuerpos y se materializan como fuerzas tanto materiales como discursivas. Fuerzas que encarnan el cúmulo histórico de una diferencia devaluada.

Por un lado, la materialidad en la que se genera una diferencia clasificatoria se puede ver cuando el chico J apunta que las personas transexuales son aquellas que nacen con unos genitales y después se identifican con otro género. Esta discusión lleva a hablar de diluir los dualismos de género y hace que el mismo estudiante se pregunte si las personas no binarias son marcianos.

Con ello, se demuestra la incomodidad de pensar sobre aquellas personas que irrumpen las ‘clasificaciones’. En cierto modo, el estudiante posiciona a los “sujetos queer como sujetos fallidos en su incapacidad de vivir de acuerdo con [la normatividad]” (Ahmed, 2004/2017, p. 226). Los posiciona, pues, a una categoría menos que humana, haciendo que la diferencia se experimente en relación a un supuesto encuentro con la normatividad. Una normatividad que

encarna afectos producidos por el placer del sentimiento de pertenencia a un género estático que permite adaptarse a un “‘nosotros’ colectivo y vacío” (Trigo, 2012, p. 42). Justamente por esta razón, otro estudiante se reitera afirmando que ser hombre significa tener pito.

Esto es significativo por dos motivos. Por un lado, y tal como también ocurre en la clase de cuarto de primaria A en la escena que se muestra en el siguiente apartado, al nombrar los genitales aparece una risa incómoda que forma parte de las fuerzas afectivas que conforman la diferencia. Elizabeth Grosz (1994) argumenta que los órganos sexuales se vinculan con lo sucio y Bel Olid (2019) que los genitales se vuelven algo que esconder por su relación directa con la sexualidad. Y si bien Jessica Ringrose, Sohie Whitehead y Kaitlyn Regehr (2019) muestran que la sexualidad no se reduce únicamente a los genitales, también reconocen que estos generan una vergüenza que conlleva “conmoción e incomodidad -una especie de retorcimiento- cuando se discute en el aula” (p. 268). Por otro lado, que el estudiante R exprese que ser hombre significa tener pito lleva a pensar en la centralidad de la materialidad y en el continuo sexo y género.

Si bien pensadoras feministas (Braidotti, 2004; Coolebrook, 2017; Grosz, 2005; Revelles-Benavente, 2014) recalcan que justamente no hay división entre sexo y género, sino que ambos intra-accionan generando unas disposiciones específicas, el continuo del que el estudiante habla nos muestra que la diferencia se engendra en la materialidad, pero de una naturaleza que se desvincula de la cultura y que tiende a una supuesta neutralidad y pasividad. En este caso, la naturaleza biológica compone una visión esencialista del género que se distingue previamente a su relación con la cultura.

Sin embargo, si la cultura siempre está entrelazada con la naturaleza, si la materia y lo humano forman parte de un ensamblaje, sexo y género se funden en su intra-acción. Claire Colebrook (2017) lo explica mostrando que la materialidad no tiene por qué entenderse desde una fijación biológica, sino como un proceso relacional en que la materia genera formas diferenciales de subjetivación:

¿Cómo postular una materia presexual neutra sin decir que hay algo anterior a los procesos relacionales diferenciales a través de los cuales emergen la vida y el ser? Por supuesto, la materia puede existir antes de la sexualidad humana, antes de lo masculino y lo femenino, masculino y femenino, pero cualquier ser (orgánico o no) emerge de

relaciones dinámicas de existencia, en las que diferentes fuerzas entran en relación para generar entidades relativamente estables. (Colebrook, 2017, p. 197)

Si el estudiante se llega a cuestionar que una persona no binaria carece de genitales es posible que este esté entendiendo que el sexo es una materia autónoma y pre-relacional, la cual consecuentemente debe adquirir una subjetivización concreta. La propuesta de pensadoras como Claire Colebrook (2017) permite expandir esta concepción, entendiendo que la materialidad (en este caso del cuerpo humano) es “un proceso diferencial complejo que genera una diferencia encarnada que siempre es relacional y nunca puede ser captada como dos entidades estables (masculino y femenino) que luego entran en relación” (p. 200). La noción de materia se expande y ya nunca es pre-cultural o natural, sino una intersección entre diferentes fuerzas en las que un cuerpo se forma diferencialmente en términos de sexo y género.

Por otro lado, y atendiendo a la relacionalidad entre las fuerzas materiales y discursivas, esta escena muestra como otro estudiante define la masculinidad en términos de ser un bruto. A la materialidad ahora se le suma un adjetivo que resuena a una socialización concreta. Es decir, el género ya no solo tiene que ver con la materia, con tener unos genitales concretos, sino también con acciones que se relacionan con propiedades inherentes de este. Se percibe cómo los afectos configuran las subjetividades desde un imaginario social que proyecta y hace realidad unas configuraciones específicas (Trigo, 2012). El cuerpo masculino recuperando la memoria de las inscripciones en el mundo, de las repeticiones de la historia, de las ‘clasificaciones’ que se muestran como reiterativas y permiten ver que la diferencia, en este caso de género, se forman entre “las fuerzas materiales (cuerpos, cosas, objetos) y expresivas (ideas, afecto/emoción, deseo) que pliegan o ensamblan los cuerpos dentro de un contexto particular” (Braidotti, 1996, 2000 en Hickey-Moody, 2019, p. 54).

Estas ‘clasificaciones’ son precisamente las que hacen que un estudiante no se sienta cómodo y se cuestione qué pasa si no encaja dentro de ellas. Sara Ahmed (2004/2017) argumenta que hay incomodidad cuando nos vemos afectadas “por lo que persiste en moldear cuerpos y vidas [es decir, cuando se habitan] las normas de manera diferente” (p. 228). Mientras que la normatividad desaparece de la vista cuando son cómodas para una, la incomodidad produce que el cuerpo se sienta fuera de lugar o incluso se cuestione su propia existencia, como es el caso del chico G.

Es así como las ‘clasificaciones’ son afectivas. Generan unas disposiciones corporales concretas que están mediadas por la labor de repetición de las fuerzas reguladoras y que, como argumenta Sara Ahmed (2004/2017), “ocultan el trabajo bajo el signo de la naturaleza” (p. 222). Sobre una presunción de lo que es, en vez de lo que deviene intra-actuando. Ese “ideal imaginario de masculinidad hegemónica [que] está en todas partes [y] es inescapable en la cultura contemporánea” aunque no sea “la forma más común de la masculinidad, sin hablar de la más cómoda” (Hickey-Moody, 2019, p. 18-20).

Lo que justamente este estudiante está proponiendo aquí es lo que Anna Hickey-Moody (2019) enuncia como “ver y valorar maneras de hacer la masculinidad de manera diferente” (p. 11), para atender a la complejidad de ésta en términos de prácticas y significados. En otras palabras, lo que el chico exclama está en la línea del trabajo de los ‘post’: redefinir la noción de masculinidad rompiendo con su carácter dualista tradicional y expandirla hacia múltiples formas de ser y de hacer (Sánchez-Pardo, 2017) más allá de las ‘clasificaciones’.

Esta escena, por lo tanto, da cuenta de que el reconocimiento de patrones atiende a problemas políticos como las desigualdades que sufren los cuerpos por las ‘clasificaciones’. Al mismo tiempo, entender la diferencia desde los afectos hace significarla como una configuración específica, relacional y contextual que elabora un proyecto para movilizar estas expectativas dañinas y predeterminadas fundamentadas en ideales trascendentes de lo que debe ser un cuerpo (Hickey-Moody, 2019).

Lo que emerge de todo ello es que, como fenómeno feminista, las prácticas audiovisuales colaborativas requieren focalizarse a los procesos que se desarrollan y sus distintos tiempos e intensidades. Sin excluir las condiciones socio-culturales, de género, de origen o de clase, pero rompiendo la comprensión fija de las subjetividades desde la atención a la relación, a la multiplicidad y al devenir. O, en otras palabras, lo que permiten los ‘post’ aquí es reconsiderar los cuerpos, las subjetividades y sus configuraciones diferenciales ya no como “contenedores identitarios para un sujeto soberano sino como un proceso dinámico” (Lara et al., 2017, p. 38). Al entender la diferencia no como una ‘clasificación’ sino como un campo relacional de implicación, se puede trabajar para dar respuesta a los retos sociales que esta conlleva.

5.3 UN FEMINISMO EN PROCESO

Uno de los retos sociales relacionados con la diferencia son las problemáticas que encarna el género. En otro sitio (Revelles-Benavente y de Riba Mayoral, en prensa) se da cuenta de la importancia de revisar esta misma noción desde los afectos con el fin de abrirla más allá de las ‘clasificaciones’.

Desde las perspectivas ‘post’, se argumenta que el género es una fuerza diferencial que está siempre en proceso (Barad, 2007; Braidotti, 2004; Revelles-Benavente, 2014). Las aportaciones de Judith Butler (1988) y Karen Barad (2003) en sus distintas teorías de la performatividad⁶⁷ son fructíferas para explorar esta línea. Más allá de entenderse como una propiedad de los cuerpos humanos, sus aportaciones hacen hincapié en que el género se mueve a través del espacio, el tiempo, la materia, las prácticas discursivas y los afectos. El género es performado por los cuerpos humanos y los cuerpos más-que-humanos generando una “diferencia estructurante situada, materializada no tanto por los sexos de los cuerpos sino por los afectos que actúan entre diferentes elementos” (Revelles-Benavente, 2014, p. 301). Una concepción del género que va en la línea de lo que se teoriza en la primera sesión de los L.A.G con cuarto de primaria A.

ESC 15. INT. DÍA.

23 DE ABRIL DE 2021. SESIÓN 1.

AULA DE CUARTO DE PRIMARIA A DEL I.E PEPA COLOMER.

En la pizarra digital se encuentra el título de los L.A.G. El grupo de estudiantes, conjuntamente con la investigadora predoctoral y la docente, se encuentran en semicírculo, mirando hacia la pantalla.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Ya hemos pensado qué quiere decir laboratorios y audiovisuales, vamos a pensar sobre qué puede significar la palabra género.

⁶⁷ Sus relaciones y diferencias las exploramos en el anteriormente mencionado capítulo de libro ‘Cartographies for gendering an affective pedagogy’ (en prensa) escrito en co-autoría con Beatriz Revelles-Benavente.

NIÑO L

¿Es lo de los niños y niñas?

NIÑA U

Mi madre me ha dicho que hay más de dos géneros.

NIÑA E

De dónde vienen las cosas, las personas o los objetos.

NIÑO S

Es también lo de la literatura, ¿no?

NIÑO L

¿No será lo de los transexuales?

NIÑO O

No, el sexo es lo que hacen los machos y las hembras para tener hijos.

NIÑA A

Lo de la vulva y el pene.

El grupo de estudiantes se pone a reír.

NIÑO Y

Hay gente que dice que el cabello largo es de chica y a mí me gusta llevarlo largo.

NIÑO B

Yo un día me lo dejé larguísimo.

NIÑA S

También dicen que los chicos no se pueden pintar las uñas.

NIÑA B

Eso no es verdad.

NIÑA E

Que las niñas son malas en el fútbol dicen, a mí a veces no me dejan jugar.

NIÑA M

A veces dicen que los niños solo pueden jugar a cosas de niños, con coches, por ejemplo. Y las chicas las barbies. A mi hermano le gusta jugar a las muñecas.

NIÑA S

Y los pendientes también marcan la diferencia, a mí me los pusieron cuando nací y a mi hermano no.

NIÑO G

Eso es para estar más guapas.

NIÑA U

Mi hermano, que va a P3⁶⁸, su color preferido era el rosa pero desde que ha empezado el cole ya no...

NIÑO L

A mí, mi padre siempre me dice que no puedo llorar.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Entonces, ¿podemos decir qué es el género?

NIÑO L

Pues... ¿Lo que te sientes?

NIÑO B

Cómo hacemos las cosas.

NIÑA S

Cómo nos dicen que las tenemos que hacer.

Proponer pensar sobre qué puede significar el concepto de género disipa dudas entre las estudiantes de cuarto de primaria A. No es de extrañar que esto suceda. Rosi Braidotti (2004) explica que el concepto género ha sido propulsado por las lenguas anglosajonas, con lo cual

⁶⁸ En el momento de publicación de esta tesis, P3 se nombra Infantil 3 (I3).

puede que las personas que pertenecen a otras tradiciones lingüísticas les resulte difícil su vinculación con este.

En la clase de segundo de secundaria B sucede lo mismo. Es una estudiante la que, después de que otras lo vinculen con la sexualidad y la transexualidad, afirma que el género es “una cosa construida por la sociedad” (Chica 1, comunicación personal, 8 de marzo de 2021), mostrando la incidencia de la creencia de que el género es un constructo social. De cómo los conocimientos del movimiento socio-construccionista (Ema y Sandoval, 2003; Gergen y Gergen, 2011) se han esparcido por los saberes cotidianos.

Y si bien esta perspectiva fue necesaria para dar cuenta del “carácter construido de los objetos de análisis” (Ema y Sandoval, 2003, p. 7), problematizar la visión esencialista y tensionar el poder del lenguaje y el conocimiento como representación del mundo, apuntando que “el conocimiento con el cual damos cuenta del mundo y de nosotros mismos no está determinado por los objetos, sino que constituye una red de narraciones convencionales, social e históricamente situadas en una tradición cultural determinada” (Ema y Sandoval, 2003, p. 9), también fue cuestionada por su antropocentrismo (Leong, 2016; Rekret, 2018).

Los ‘post’ se ponen en conversación con la perspectiva socio-construccionista para afirmar la imposibilidad de la representación, pero también apuntan a la capacidad de acción de la materia que, en su intra-acción con otras fuerzas, hacen que el mundo se constituya (Dolphijn y van der Tuin, 2012). Esto permite comprender que el género no solo es construido socialmente, sino que se genera relacionalmente y procesualmente a partir de fuerzas materiales y expresivas en un espacio-tiempo determinado (Hickey-Moody, 2019). Es así como lo manifiestan las estudiantes de cuarto de primaria A en la escena mostrada.

Aunque la conversación sobre el género empieza al nombrar dualismos (niños y niñas, machos y hembras, vulva y pene), la discusión se desvía haciendo que las estudiantes lo vinculen con aquello que les ocurre en su cotidianidad: aquello que les afecta, que modifica sus capacidades para actuar. Es decir, la conversación se desplaza hacia lo que hace el género. Esto demuestra que:

Los niños y las niñas son las mejores teóricas, ya que ellas no han sido aún educadas para aceptar nuestras prácticas sociales rutinarias como ‘natural’ y empujan en poner

estas prácticas hacia las preguntas más generales y fundamentales, mirándolas con una extrañeza curiosa que las personas adultas hemos olvidado hace tiempo. En tanto que aún no han agarrado nuestras prácticas sociales como inevitables, no ven por qué no se pueden hacer las cosas diferentes. (Eagleton, 1990 en hooks, 1994, p. 59)

Son ellas mismas las que salen de la tendencia discursiva de intentar atrapar una realidad. Como a lo que invitan los ‘post’, las aportaciones de las estudiantes apuntan a aquello que queda fuera por el dominio de la razón: que hay una dificultad en definir el género de forma abstracta en tanto que, como dice Karen Barad (2007), este es más que humano, se encuentra en prácticas, hechos y acciones.

Y, es que, si desde los marcos de esta tesis se comprende la imposibilidad de la representación, “preguntar por el significado (representacional) es una especie de conocimiento (humanista) que mantiene al conocedor a distancia (a través del lenguaje)” (Murriss, 2016, p. 287). Siendo el género un proceso diferencial, cuestionar qué hace o cómo funciona propone una nueva manera de relacionarse con el concepto de forma más encarnada, aunque conlleve la tensión de la posibilidad de caer en una tendencia universalista que se opone directamente al carácter situado el género. Sin embargo, lo que demuestran las estudiantes es que el género es tanto performativo (Barad, 2003; Butler, 1988) ya que se mueve espaciotemporalmente entre materia, afectos y prácticas discursivas, como afectivo (Hickey-Moody, 2019): regula las capacidades de actuación de sus cuerpos. Anna Hickey-Moody (2019) expande este argumento mostrando la relación entre performatividad y afectos: la performatividad de género es afectiva dado que materializa las fuerzas de los sistemas de género y los afectos son performativos ya que circulan a través de los cuerpos y cambian su capacidad de actuar, modelando lo que estos pueden o no hacer. Tal como apuntan las estudiantes, regulando sus sentires y sus actos.

Replantear el género desde aquí funde los binarismos en los flujos relacionales y determina el género en intra-acciones situadas histórica y temporalmente (Grosz, 1994). Parafraseando Anna Hickey-Moody (2019), el género es entonces una fuerza relacional, distribuida, producida y contextualizada que, en su conjunto de repeticiones, se materializa como capacidades corporales. Esta serie de capacidades para actuar, que son los afectos retenidos, no forman parte de una esencia. Es decir, no pueden ser clasificados. Lo que un cuerpo puede o no hacer depende de un contexto personal, histórico, político y sociocultural concreto, así como de las

distintas fuerzas diferenciales y relacionales que configuran los cuerpos. Con ello, los afectos moldean “los modelos relacionales de la comunidad con su pasado, las formas de leer su presente y la proyección hacia el futuro posible, deseado e imaginado” (Moraña, 2012, p. 315). Esto hace entender que las configuraciones diferenciales van “más allá del cuerpo individual y las representaciones encarnadas” (Hickey-Moody, 2019, p. 56). bell hooks (2015/2020) lo confirma mostrando que estas no se pueden abordar como una característica individual que conlleva que la lucha feminista se centre en “el derecho de cada mujer individual a la libertad y a la autodeterminación” (p. 59). Parafraseando a Ali Lara et al. (2017), lo que hacen los afectos es subvertir la tendencia a la celebración neoliberal de la libre elección al reconocer que la afectación de los cuerpos no es un proceso aleatorio, sino mediado por las condiciones históricas, sociales y políticas.

Precisamente la escena mostrada permite ver cómo estas fuerzas diferenciales del género, aun y ser específicas en cada cuerpo, vinculan unas estudiantes a otras de forma situada. Desde lo colectivo, pero teniendo en cuenta la multiplicidad dentro de lo común. Parafraseando a Marina Garcés (2013), permitiendo ver que las fuerzas diferenciales tales como el género activan un campo relacional que no disuelve, sino que implica, que no uniformiza, sino que singulariza.

5.4 UN FEMINISMO 'ENTRE'

En el campo relacional, dinámico, procesual y situado donde performan afectivamente las fuerzas diferenciales, las imágenes audiovisuales entran en juego. Si estas ya no son entendidas como vehículos de significado o representaciones, sino como producto de un encuentro en el que intersectan los mundos culturales, sociales y políticos (Coleman, 2015; MacDougall, 2005; Mitchell, 1996/2014; Parikka, 2012), las prácticas audiovisuales colaborativas son generadoras de diferencias.

Como se ve en el anterior capítulo, estas habilitan que las estudiantes negocien con las diferencias involucrando sus cuerpos de manera afectiva (Coleman, 2015), haciendo precisamente que estas se materialicen en las relaciones que proponen visualizar y se abren cuestionamientos relativos a las clasificaciones que emergen. Es el caso de la siguiente escena:

ESC 16. INT. DÍA.

28 DE ABRIL DE 2021. SESIÓN 2.

AULA DE CUARTO DE PRIMARIA A DEL I.E PEPA COLOMER.

Un grupo de 4 chicas y 2 chicos están sentados alrededor de una mesa en un rincón del aula. La investigadora predoctoral está con ellos. En el centro de la mesa hay un post-it en el que se ve escrito 'Las niñas no siempre son delicadas'. Los otros dos grupos de estudiantes están también distribuidos por el aula. La docente está con uno de ellos.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Veo que habéis escogido el post-it de 'Las niñas no siempre son delicadas'.

La propuesta es que hagamos una lluvia de ideas para poder pensar una pequeña película que tenga que ver con esta frase.

Un estudiante coge el post-it y lo mira pensativo.

NIÑO P

A mí me gustaría decir que podemos ser como queramos, sin pensar en el género.

NIÑA N

¿Y si ponemos que las chicas no tienen que ser delicadas y los niños superhéroes?

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Vale, ¿y qué veremos?

NIÑA E

Pues que habrá dos niñas que son muy delicadas.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Y cómo lo veremos?

NIÑO L

Pues que tratan de manera delicada a un niño.

NIÑO P

Podemos hacer que están con el chico, y él y yo le decimos que por qué son tan delicadas.

NIÑA E

Y nosotros les podemos preguntar por qué son tan fuertes.

NIÑO P

Entonces ya no son tan delicadas.

NIÑA N

¿Entonces los chicos nos dicen cómo debemos ser?

NIÑO P

Bueno...

El niño 2 queda pensativo.

NIÑO P

Sí. No sé cómo explicarlo.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Vamos a intentar pensar a través de las imágenes, a ver si esto nos ayuda.

¿Qué veremos en el plano?

NIÑO P

Hay 4 niños que irán en un coche.

NIÑO L

Y en un paso de cebra pasarán unas chicas y pararemos y diremos, ¿cómo sois tan débiles?

NIÑA A

¿Y cómo sabéis que somos débiles?

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Claro, la pregunta sigue estando aquí. La cosa es que no podemos grabar fuera de la escuela⁶⁹.

Las estudiantes ponen cara de decepción.

NIÑA N

Pues hacemos que estamos aquí grabando un vídeo de TikTok, nosotros tres.

NIÑO L

Y yo pregunto, ¿podemos grabar con vosotros?

NIÑO P

Sí, porque a mí un día no me dejaron grabar.

En esta escena la diferencia primero se diluye cuando un estudiante anuncia que le gustaría que las personas pudieran ser de la forma que quieran más allá del género. Un anhelo de desdibujar las diferencias que, si bien puede ser problemática pensada en el mundo actual por la tensión que entraña de olvidar las luchas sociales que aún están en pie (Ahmed, 2004/2017), la ficción puede permitir imaginar cómo un futuro por venir (de Freitas y Truman, 2020). Un anhelo que puede llevar el trabajo de los ‘post’ al aula con el fin de movilizar “el intervalo como una forma de imaginar una diferenciación sexual indeterminada mientras intentan responder a los intentos

⁶⁹ Tal como sucede en diferentes grupos en los que se propone filmar en la playa, en la calle o en casa de alguna estudiante, hay una tendencia en idear escenas improbables de filmar en el centro educativo. Y si bien es cierto que otras investigaciones han explorado la posibilidad de llevar a cabo la filmación fuera del lugar de encuentro, como es el caso de David MacDougall (2005) o Nigel Meager (2019), en esta tesis resulta una imposibilidad logística gestionar que los diferentes grupos puedan salir del instituto-escuela para potenciar sus ideas.

patriarcales, heteronormativos, eurocéntricos, racistas, capitalistas y biopolíticos y necropolíticos de cerrar la brecha” (van der Tuin y Verhoeff, 2022, p. 33). Es decir, para moverse con lo que Iris van der Tuin y Nanna Verhoeff (2022) llaman estar entre el ya no y todavía no.

Un ya no y todavía no que se trata de perturbar mediante el ejercicio de pensar otras posibilidades en las diferencias impuestas entre géneros: otras posibilidades a la delicadez de las mujeres y a una fortaleza vinculada a la masculinidad. Entendiendo que las diferencias responden al devenir de las relaciones, lo que las estudiantes aquí proponen es justamente desdibujar lo trascendente de las diferencias peyorativas y las ‘clasificaciones’.

Sin embargo, la tensión aparece cuando estas diferencias tienen que ser pensadas desde las imágenes audiovisuales. Como pasa en otros grupos, a manera de aquel de sexto de primaria A en el que unas estudiantes quieren que uno de sus personajes sea homosexual pero no encuentran la forma en la que plasmarlo audiovisualmente sin caer en estereotipos, hacer el ejercicio de aterrizar ideas en imágenes filmicas conlleva que aquello que en el mundo literario puede funcionar (como el hecho de definir a un personaje mediante un adjetivo) se agriete. Y es que:

Si tratamos las imágenes – en pinturas, fotografías y filmes – como productos del lenguaje [...] las aliamos a un concepto de pensamiento que niega las diferentes formas en las que crean nuestro conocimiento. Es importante reconocer esto no solo para restringir las imágenes a fines no lingüísticos – esto solo las subordina a las palabras – sino también para reexaminar la relación entre ver, pensar y conocer, y la naturaleza compleja del pensamiento en sí mismo. (MacDougall, 2005, p. 2)

Las prácticas audiovisuales colaborativas empujan a ejercitar otro tipo de conocimiento, que es el afectivo. Aquel que, si bien contiene prácticas discursivas, también las sobrepasa. Aquel que si quiere tratar la diferencia (como el hecho de ser delicada o fuerte), requiere algo más que palabras.

Dado que los cuerpos exceden “cualquier forma provisionalmente coherente y estable que pueda tomar” (Coole y Frost, 2010 en Leong, 2016, pp. 16-17) y dado que la diferencia se genera relacionamente a través de los cuerpos (Garcés, 2013), pensar de forma audiovisual

sobre el hecho de ser delicadas requiere imaginar las materializaciones específicas de un encuentro donde esta diferencia emerge. Dicho de otra forma, conlleva pensar en un espacio y tiempo determinado (que es el de la filmación) y unas relaciones situadas en la intra-acción con la cámara, los cuerpos de las estudiantes actuando y los cuerpos más-que-humanos que también forman parte del plano. Es por ello que, como lo que proponen los marcos de esta tesis, las prácticas audiovisuales colaborativas empujan a pensar en hechos, prácticas y acciones. En traducir la delicadez de las mujeres o la fortaleza de los hombres a una historia encarnada y relacional, atendiendo a “la multiplicidad de fuerzas micropolíticas específicas del contexto que a su vez producen una multiplicidad de desventajas/ventajas en los cuerpos” (Fox y Alldred, 2021, p. 7).

Al hacerlo, al pensar ese encuentro entre cuerpos donde unos chicos les preguntan a unas chicas las razones por las cuales son tan delicadas y ellas les preguntan por qué son tan fuertes, la diferencia peyorativa vuelve a emerger. Los dualismos aparecen una vez más como una práctica discursiva que divide a los cuerpos en clasificaciones basadas en los imaginarios de género. O, tal como apunta Beatriz Revelles-Benavente (2014), aparecen de tal forma que los cuerpos se convierten en una esencia estable donde el lenguaje, como agente activo, construye socialmente una diferencia.

Sin embargo, el encuentro con la ideación audiovisual genera un desplazamiento. Cuando las prácticas discursivas se ponen en circulación para mostrar las cualidades de las protagonistas son las mismas estudiantes las que detectan la tensión de que sean los niños los que decidan cómo estas protagonistas tienen que ser. Se impulsan los cuerpos a la acción: el proceso de ideación audiovisual transforma las propias ideas de las estudiantes sobre cómo se materializan las diferencias, haciendo que desestimen su idea inicial y piensen otra pieza audiovisual.

Entonces, esta escena muestra que las prácticas audiovisuales colaborativas provocan posiciones alternativas colectivas que hacen posibles otros modos de relación. En la línea de aquellas pensadoras feministas que re-exploran la diferencia como manera de recusar la tendencia universalista de los sistemas de conocimiento (Braidotti, 2004), lo que empujan las prácticas audiovisuales colaborativas es a ir más allá del esencialismo para encontrar formas de visualización de la diferencia relacionales, situadas y encarnadas. Con ello, es posible dar cuenta

de las asimétricas que ocupan las diferencias en situaciones concretas y, a su vez, tratar de buscar maneras de subvertirlas mediante jugar con el intervalo entre el ya no y todavía no.

5.5 UN FEMINISMO DE FUERZAS ‘INTERSECTANTES’

Aunque los L.A.G tienen un foco en el género como fuerza diferencial, es importante recuperar a Beatriz Revelles-Benavente (2014) cuando recuerda que el género es “un concepto situado que intra-actúa con diferentes fuerzas de manera dinámica y múltiple” (p. 81). Como se ha visto en las escenas anteriores, el género no debe ser entendido como una categoría estanca que funciona igual para todas las personas (Gloria Wekker, 2002 en Revelles-Benavente, 2014) o que atiende a las diferencias entre hombres y mujeres, como si ambas nociones pudieran abordar una totalidad de experiencias. Desde los ‘post’, el género permite abrazar las diferencias entre cuerpos y en cada cuerpo en sí mismo.

Esto se explicita cuando un grupo de tercero de primaria A idea una pieza audiovisual que muestra la multiplicidad de matices que tiene el hecho de ser mujer. El grupo negocia con el hecho de pensar otras formas de ser princesa ya que, parafraseando a una niña (comunicación personal, 19 de abril de 2021), están hartas de que les digan cómo tienen que ser. Con ello, cada estudiante materializa una princesa distinta (una con el pelo corto, otra deportista, otra con un vestido tradicional de su país y otra bailarina) haciendo posible lo que ya Geraldine Bloustien (2012) apunta, que las prácticas audiovisuales colaborativas activen otras maneras posibles de ser.

A su vez, hacen visible su conciencia colectiva sobre las percepciones de la diferencia. Estas se convierten en múltiples, haciendo que el concepto de mujer se expanda ocupando una variedad de posiciones que se materializan en un momento concreto. En este caso, en la pieza audiovisual resultante. Una multitud de posiciones en el que las princesas se hacen a sí mismas y se piensan a sí mismas mediante generar nuevas redes de significación que genera el filme. Evidenciando que el fin de las prácticas audiovisuales colaborativas no es que se busque que estas estudiantes, como si fuesen agentes pasivas, aprendan a ser diferentes, tal como proponen Chris High et al. (2012). Lo que posibilitan es que, a través de las posibilidades de los afectos, estas mismas sean las que generan una diferencia en el mundo.

Una diferencia necesaria para cuestionar aquella idea del momento fundacional del feminismo que esparce la idea que las mujeres comparten un lazo al inscribirse en “la misma categoría de diferencia entendida como negativa” (Braidotti, 2004, p. 14). Precisamente bell hooks (2015/2020) muestra que esta concepción excluye muchas de las problemáticas que encarnan

las mujeres no blancas o de clase social baja, entre otras. Es decir, olvida que la noción de género no es el único factor ni el más relevante que construye una mujer. En sus palabras: “aunque es evidente que muchas mujeres sufren la tiranía sexista, no hay señales que esto forje un vínculo común entre todas las mujeres” (hooks, 2015/2020, p. 32). Es por ello que hay perspectivas feministas que no siempre son reveladoras para aquellas mujeres que encarnan otros sesgos de opresión⁷⁰, otros elementos diferenciales que también conforman y constituyen su experiencia en el mundo.

Esta tensión es aportada desde los feminismos negros (Brah, 1996; hooks, 2015/2020; Smith, 1998) o post-coloniales (Mohanty, 2003; Minh-ha, 1989; Sandoval, 2003), desde las pensadoras queer (Ahmed, 2004/2017; Anzaldúa, 1987; de Lauretis, 1990), las feministas de las ciencias naturales (Barad, 2007; Haraway, 1988) y, especialmente desde la teoría de la interseccionalidad (Anzaldúa, 1987; Crenshaw, 1991; Davis, 1981). bell hooks (2015/2020) apunta que justamente esta última perspectiva cambia la dirección del movimiento feminista para poder analizar distintos sistemas de dominación que emergen de y a través de la diferencia.

Recuperando un trabajo anterior (Estalayo-Bielsa et al., 2020), la interseccionalidad tiene origen en las feministas negras y de color de los Estados Unidos, aunque es Kimberlé Crenshaw (1991) quien introduce el concepto con el fin de subvertir la idea de mujer como una categoría monolítica y universal. La autora da cuenta que los distintos ejes de diferenciación, como puede ser el género, la clase o la raza, no pueden ser abordados como categorías autónomas, estáticas y aditivas, sino simultáneas y mutuamente constituidas. Las distintas diferencias en los cuerpos, pues, se generan de tal forma que, como bien subraya bell hooks (1994), ya no se puede

⁷⁰ Sin embargo, las aportaciones de los feminismos fundacionales son claves para poder dialogar con la diferencia de la que se está hablando hoy, así como ponerla en relación con las contribuciones de los afectos. En este sentido, los feminismos de la diferencia sexual y las teóricas del género aportan distintas contribuciones. Mientras que las segundas ocupan el proyecto de independizarse del género como manera de superar las condiciones que los cuerpos viven por ello, las primeras proponen repensar la diferencia generando significados y modos de hacer distintos. Es decir, plantean una nueva subjetividad más allá de las polaridades del género y, en expansión, de la distinción entre género y sexo, la cual es un continuo con las divisiones entre naturaleza y cultura, entre mente y cuerpo. Parafraseando a Elizabeth Grosz (1994), lo que aportan los feminismos de la diferencia sexual es que el cuerpo es tanto histórico, biológico como acultural, un agente vivo y activo, constitutivo de los sistemas de significación. Con ello, las diferencias ya no son universales, pre-establecidas ni basadas en binarismos, sino que codifican los significados de formas sexualmente específicas.

diferenciar si un cuerpo es negro o mujer primero. En otras palabras, la vivencia del sexismo, el clasismo o el racismo, no pueden separarse en la experiencia material del mundo. Más bien:

Si la mente está necesariamente vinculada a, quizás parte de, el cuerpo y si los cuerpos en sí mismo son siempre sexualmente (y racialmente) distintos, incapaces de ser incorporados a un modelo universal, entonces las formas que toma la subjetividad no son generalizables. Los cuerpos son siempre irreductiblemente sexualmente específicos, necesariamente entrelazados en particularidades raciales, culturales y de clase. (Grosz, 2005, p. 19)

Aunque algunas perspectivas de investigación han tendido a apropiarse del término de forma sistemática y retomando la tendencia monolítica de las ‘clasificaciones’, perspectivas como los ‘post’ están tratando de liberar la interseccionalidad de esta tendencia. Paula Estalayo-Bielsa (2023) contribuye a este trabajo argumentando que, en tanto que los nuevos materialismos feministas proponen entender las categorías como procesos y relaciones, la interseccionalidad se vuelve dinámica y, con ello, las diferencias como múltiples, lejos de las prácticas de división y exclusión. Teniendo en cuenta la labor de los afectos, justamente las distintas variables se entienden como fuerzas relacionales que emergen en experiencias corporales concretas pero que se vinculan intrínsecamente a los factores históricos y políticos, tal como se muestra en la escena ocurrida en segundo de secundaria B durante el proceso de filmación:

ESC 17. INT. DÍA.

15 DE MARZO DE 2021. SESIÓN 2.

AULA DE SEGUNDO DE SECUNDARIA B DEL I.E PEPA COLOMER.

Las estudiantes están dispersas por el aula. Un grupo está filmando en un rincón. Otro grupo está sentado alrededor de una mesa editando. Hay algunos cuerpos jugando entre ellos. En una mesa se encuentran una chica y dos chicos. La investigadora predoctoral se acerca.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Cómo lo lleváis? Ya queda poco rato para que se termine la hora.

CHICO M

Mal.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Por qué? Si teníais una idea estupenda.

CHICO M

Ahora ya no les gusta.

CHICO R

Y yo no quiero salir.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Bueno, puedes hacer de cámara si quieres. A ver, vamos a ver qué podemos hacer con el tiempo que nos queda. ¿Quién sí que quiere salir?

CHICO B

A mí me da igual.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Y tú?

La investigadora mira a la chica que está en silencio.

CHICA A

Yo prefiero que no.

CHICO B

Pero solo quiero que se me vean los ojos.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Vale, puede ser interesante.

CHICA A

¿Y si lo hacemos en blanco y negro?

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Me parece bien ¿qué más cosas queremos que tenga nuestro vídeo?

CHICO M

Una voz en off.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Perfecto, ¿las otras estáis de acuerdo?

Las estudiantes asienten con la cabeza sin mucho entusiasmo. Hay un silencio.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

¿Qué más nos gustaría?

CHICA A

Yo quiero poner al final ¿qué expresión te transmite este vídeo?

CHICO B

Miedo.

El grupo se pone a reír.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Hacer preguntas puede ser interesante.

CHICO B

Podemos decir ¿tengo cara de ser sospechoso? No, mejor. ¿Tengo cara de ocultar algo?

CHICA A

¿Piensas que te robaría?

Los dos chicos miran a la estudiante con cara de asombro.

CHICO M

¡Sigue, Sigue! Eres muy buena.

La estudiante sonríe tímidamente.

CHICA A

¿Me ves diferente a ti?

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Esta podría ser la frase final.

CHICO B

O quizás mejor: Soy igual que tú

El grupo se queda pensativo.

¿Qué os parece: soy igual de diferente que tú?

Los dos estudiantes se miran y se ponen a aplaudir con orgullo.

Esta escena es relevante en tanto que muestra cómo los cuerpos de las estudiantes y las fuerzas ‘intersectantes’ que las atraviesan propulsan modos de acción en el desarrollo de las prácticas audiovisuales colaborativas, generando un desplazamiento en la ideación de la pieza audiovisual.

Habiendo propuesto un laboratorio para pensar sobre el género, son las estudiantes del grupo las que se inclinan a pensar sobre otras fuerzas diferenciales, como es la raza, y la forma en la que esta afecta su forma de habitar el mundo. En la presentación del día que se dedica a visualizar los filmes, las estudiantes cuentan que las preguntas que hacen en su pieza audiovisual tienen que ver con su experiencia en la calle como personas racializadas. Que el hecho de que en el plano solo se vea el físico del estudiante⁷¹ tiene el fin de poder transmitir el carácter encarnado de la raza y la forma en la que mueve los cuerpos de una forma concreta. Para poder abrir los ojos a las espectadoras y hacer pensar que las personas son más que el físico y los prejuicios vinculados a este, y que todas somos igual de diferentes.

Las prácticas audiovisuales colaborativas aquí evidencian las fuerzas ‘intersectantes’ a partir del testimonio de las estudiantes. En este sentido, desplazan los cuerpos racializados de la tendencia de ser inscritos como cuerpos no humanos en la ciencia (Leong, 2016) para que estos, a través de la generación de piezas audiovisuales, inscriban sus historias en la historia al escribirse a sí mismas una historia (Harris, 1996 en Maraj et al., 2018). Y, es que, contar historias (en este caso audiovisuales) es “compartir las experiencias vividas de uno, y las historias a menudo se basan en las identidades que se cruzan, la posición, el conocimiento cultural y generacional y la sabiduría de uno” (Browdy, 2018 en Maraj et al., 2018, p. 9).

⁷¹ Para visualizar el filme final, consultar el minuto 48:30 del vídeo:

- ‘Institut escola Pepa Colomer (El Prat de Llobregat). Pepa Fest: Festival d'audiovisuals de gènere’ (de Riba Mayoral, 2022c): <https://www.youtube.com/watch?v=1A-Gd8GXwaA&t=2796s>

Sabiduría que demuestra que la materialidad de la diferencia, en este caso de los cuerpos racializados, conlleva unas dinámicas afectivas iterativas: la de ser consideradas unas extrañas. Sara Ahmed (2000) cuenta que la extrañeza de los cuerpos no aparece por no conocerlos previamente, sino porqué en los encuentros en la vida pública estos son considerados como no pertenecientes. Como un cuerpo que es sospechoso, que oculta algo, que es “diferente a ti” (Chica 3, comunicación personal, 15 de marzo de 2021). Y si bien “los sujetos se diferencian en el mismo momento en que se constituyen como tales” (Ahmed, 2000, p. 23), las repeticiones de la historia hacen que las estudiantes puedan plantear que sus cuerpos en la vida pública se configuran por una separación entre un nosotras y unas otras que parecen amenazar justamente este nosotras ficcional (Ahmed, 2004/2017). Es decir, la condición de extrañas es mediada por la generación de juicios que emergen de la continuidad entre afectos y mente (Sartre, 1962 en Ahmed, 2004/2017), entre lo personal y lo colectivo. Se percibe, pues, que los afectos modelan los cuerpos individuales y colectivos, haciendo que estos adopten “la forma del contacto que tienen con los objetos y con los otros” (Ahmed, 2004/2017, p. 19). La forma de unas extrañas que, en realidad, no poseen este atributo como inherente, sino que se vuelven extrañas a través de los encuentros.

Siendo precisamente las prácticas audiovisuales colaborativas una experiencia afectiva de conocimiento, estas permiten no solo recoger los afectos que circulan en las fuerzas diferenciales que impactan los cuerpos de las estudiantes, sino que permiten abrir nuevos afectos que reescriben sus capacidades de actuación.

En apelar directamente a la espectadora en ese “soy igual de diferente que tu” (Chica 1, comunicación personal, 15 de marzo de 2021) se encuentra la potencia de retar lo que es percibido como una diferencia negativa, esa condición de extrañas. La afectividad de las prácticas audiovisuales colaborativas, entonces, es la que activa “un sujeto encarnado, capacitándolo para interactuar con las demás [...] un sujeto puede pensar/comprender/hacer/convertirse en nada más que lo que él o ella puede tomar o sostener dentro de sí mismo en unas coordenadas espaciotemporales incorporadas” (Braidotti, 2010, p. 210) y hacerlo de tal forma que la pieza audiovisual desplaza a la otra como una “antítesis ontológica de una misma [...] convirtiéndose en un aspecto real de una misma” (Phillips, 2002 en Leong, 2016, p. 17). Es decir, dando cuenta que la diferencia emerge en las relaciones y que

esta diferencia es múltiple. Hecho que lleva a pensar que las prácticas audiovisuales colaborativas deben abrirse a nuevas experimentaciones para seguir pensando las diferencias.

5.6 UN FEMINISMO AFIRMATIVO

Para construir mundos más habitables es importante pensar en lo que Rosi Braidotti (2004) llama una diferencia afirmativa. En palabras de Devyn Remme (2023), esta

no funciona con categorías predefinidas, por ejemplo, entre mente y cuerpo o naturaleza y cultura, ni implica una jerarquía entre términos. La diferencia afirmativa no presupone que la diferencia ontológica original sea entre lo que es y lo que no es. La vida, en un sentido afirmativo, no procede por carencia sino por movilización de la diferencia positiva a lo largo de líneas internas de divergencia donde todas las categorías son tales en virtud de su relación, no de su negación. (p. 86)

Esta propuesta que empapa una gran parte de las perspectivas ‘post’, plantea no solo nuevas formas de comprender los cuerpos sino que, al hacerlo, se compromete con las materializaciones y los devenires de las realidades sociales y políticas que se viven día a día con el objetivo de enfrentar los desafíos de nuestro mundo. Este trabajo resulta necesario por escenas como la siguiente:

ESC 18. INT. DÍA.

8 DE MARZO DE 2021. SESIÓN 1.

AULA DE SEGUNDO DE SECUNDARIA B DEL I.E PEPA COLOMER.

En la pantalla digital aparece el título de los L.A.G. Las estudiantes están sentadas en las mesas que se encuentran distribuidas de forma individual. La docente está al fondo del aula, mientras que la investigadora predoctoral al lado de la pantalla digital. Las estudiantes empiezan a murmurar y un chico alza la mano.

INVESTIGADORA PREDOCTORAL

Si, dime.

CHICO M

¿Esto es lo del día de la mujer?

CHICO R

¡Ese es el día que las feministas salen a la calle a pegar a los hombres!

¿Pero cuándo se acabará el día de la mujer?

Esta escena ocurre el primer día de los laboratorios, el 8 de marzo de 2021. Las exclamaciones de los estudiantes son significativas en tanto que el Día Internacional de la Mujer aparece como una fecha específica, aislada, puntual: lejos de la universalidad de la masculinidad. Como apunta Sara Ahmed (2004/2017), “la normatividad es cómoda para quienes pueden habitarla” (p. 226). El Día de la Mujer parece tambalear la cotidianidad en el centro educativo generando una incomodidad que adquiere forma de afectos: impulsa los cuerpos a actuar desde el cuestionamiento. También se materializa en la última reacción, en la que un chico relaciona al 8M con el día que las feministas salen a la calle a pegar a los hombres. Su vinculación afectiva con la fecha, pues, se genera desde la idea de que aquellas otras son una amenaza al género con el que se identifica.

La diferencia devaluada, pues, vuelve al centro del debate y hace pensar en las fuerzas afectivas que cargan las fechas específicas, así como las palabras ‘mujer’ y ‘feminismo’. Estas generan disposiciones concretas en los cuerpos, activaciones desde la oposición que se encarnan en la superficie de la piel (Massumi, 1995) y que traducen en prácticas discursivas determinadas.

Rosi Braidotti (2004) y Elizabeth Grosz (1994) ya muestran cómo el feminismo suele generar reacciones de nostalgia y pánico. Afectos que hablan de la vuelta a un pasado imaginado y que se distingue de un proyecto que busca salir hacia delante en tanto que no hay un sitio donde volver. Aunque no siempre hay razones en las reacciones de indignación o resistencia (Ahmed, 2004/2017), se sabe que estas disposiciones son constitutivas del pensar y el sentir (Nardini, 2014) y, por lo tanto, engloban conexiones con las fuerzas sociales, culturales y políticas. Palabras como ‘feminismo’, pues, están saturadas de afectos y son sitios de “tensión personal y social” (Ahmed, 2004/2017, p. 35).

Estos afectos también se perciben en algunas docentes. Es la tutora de quinto de primaria A la que, durante la primera sesión de los L.A.G, me comenta que no está de acuerdo con “el tema del género ni con el feminismo” (comunicación personal, 19 de mayo de 2021). Argumenta también que la escuela debe ser un espacio neutral, lejos de la política, ya que “si tratamos

temas **LGTBIQ+**, quizás estamos discriminando a otros estudiantes. Tenemos que trabajar para la igualdad” (Tutora de quinto de primaria A, comunicación personal, 19 de mayo de 2021).

Visiones como esta presuponen una neutralidad ficticia (hooks, 1994) y, con ello, accionan tanto un mantenimiento de privilegios por parte de las que encajan dentro de la normatividad como una exclusión de aquello que afecta la vida de las estudiantes marcadas por el género, la racialización o la clase social, entre otros, o con todos ellos. No estar de acuerdo con el tema del género ni con el feminismo, pues, resulta una posicionalidad afectiva en tanto que retrae la posibilidad de hacer que las escuelas e institutos sean un lugar implicado con el mundo político y social (Aberasturi-Apraiz y Correa, 2015): un espacio para accionar cuestionamientos críticos que habiliten transformaciones en las formas de pensar, y de relacionarse con las diferencias (Revelles-Benavente y González-Ramos, 2017).

Y, sin embargo, la misma maestra apunta algo que se reitera en distintas clases. Es la noción de igualdad. Similar a lo que ocurre con la noción de diversidad, pensar en la igualdad hace que las estudiantes vuelvan a la idea romántica de desdibujar las diferencias, de apuntar que los cuerpos ya son iguales, de dejar de lado la posibilidad de reivindicar las diferencias afirmativamente. Se confunde la necesidad de tratar y ser tratadas equitativamente con una concepción de diferencia ontológica de las subjetividades. Se olvida que la visión monolítica de la igualdad tiene que “someterse a revisiones y adaptaciones metodológicas a fin de enfrentar las fluctuantes condiciones sociales y los nuevos avances teóricos” (Sevenhuijsen en Braidotti, 2004, p. 20) para que la lucha colectiva pueda hablar de desigualdades compartidas sin olvidar las fuerzas que interseccionan los cuerpos (Olid, 2019). Una identidad que viene dada por los discursos dominantes neoliberales, en que la relacionalidad, procesualidad y contextualidad de las subjetividades es dejada de lado en pro de las visiones estancas de un individuo que se hace a sí mismo y que no debe rendir cuentas a la comunidad (Lara et al., 2017).

Una revisión necesaria para que, como apunta Sara Ahmed (2009), la diversidad se comprometa con las diferencias y pueda superar la tendencia universalista y celebrativa de esta noción. Y, es que, como apunta la autora, precisamente las instituciones se han servido de este concepto como una “política de sentirse bien” (Ahmed, 2009, p. 44) o “una tecnología para no escuchar” (Ahmed, 2009, p. 47) que no problematiza aquello que significa estar en los márgenes

del patriarcado, de la blanquitud y de la visión del mundo eurocéntrica y hegemónica del mundo. En este sentido, la diferencia de la otra es la diversidad de las instituciones, las cuales generan una apropiación desde el colonialismo, la romantización y la comercialización. Parafraseando a Sara Ahmed (2009), esto mantiene el *statu quo*, ocultando las desigualdades y neutralizando las historias de lucha.

Es por esta razón que se hace necesario ir más allá de la igualdad o la diversidad. Para, como dice Rosi Braidotti (2004), no olvidar “las eternas repeticiones de la historia” (p. 61) que afectan los cuerpos de las estudiantes. Para, así, desde una posicionalidad afirmativa, poder subvertirlas. Con este fin, Sara Ahmed (2004/2017) nos recuerda la importancia de la solidaridad. Esta

no supone que nuestras luchas sean las mismas luchas, o que nuestro dolor sea el mismo dolor, o que nuestra esperanza sea el mismo futuro. La solidaridad implica compromiso, y trabajo, así como el reconocimiento de que, aunque no tengamos los mismos sentimientos, ni las mismas vidas, ni los mismos cuerpos, sí vivimos en un terreno común. (p. 286)

Una solidaridad que tiene que ver con lo que Elizabeth de Freitas et al. (2019) llaman ‘simpatía’. Haciendo referencia al estado de sentir juntas con las diferencias de cada una, contrariamente a la empatía que podía traer consecuencias en el borrado de la otra, las autoras proponen esta fuerza afectiva para relacionarse con las diferencias. Para que las problemáticas sociales que conllevan estas puedan ser abordadas desde un reconocimiento del mundo común que se comparte, aunque no se habite de la misma forma.

Por ello, como dice bell hooks (2015/2020), resulta necesario generar “una teoría feminista que nos hable a todas, que nos haga saber a todas que el movimiento feminista puede cambiar nuestras vidas” (p. 21-22). Que permita seguir cuestionándose a sí misma con el fin de poder propagar la idea que el feminismo no sólo es una política de reparación del dolor de las mujeres, sino también de las desigualdades que afectan los múltiples cuerpos que viven en el mundo (Ahmed, 2004/2017). Una acción que puede venir dada al seguir experimentando con las prácticas audiovisuales colaborativas.

6. CONCLUSIONES

Esta tesis, como cuerpo matérico, afectivo y discursivo, resulta una exploración de un nodo que, indefinido antes del encuentro entre fuerzas, aglutina pasado-presente-futuros de forma no lineal. Lo hace determinando un problema al preguntarse qué ocurre cuando las prácticas audiovisuales colaborativas se configuran desde las perspectivas ‘post’ y se llevan a cabo en un centro educativo. Más que buscar una solución, lo que esta investigación hace es habitar el problema. Seguir con él. Generando los L.A.G en el I.E Pepa Colomer y todo lo que estos envuelven. Difractando el fenómeno. Pensando a través de los afectos, la pedagogía y la diferencia. Y, con ello, abriendo una nueva cuestión: ¿cómo funcionan las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno afectivo, pedagógico y feminista?

Como devenir, como movimiento que se sitúa siempre en medio, esta investigación no busca un final, pero, para formalizar el texto, se requiere hacer un corte agencial. En este sentido, las conclusiones pasan a ser una especie de cierre situado en un momento específico. Pasan a ser un capítulo que incluye ecos del texto, pero también fueros de campo y puntos de fuga que hacen que esta tesis pueda seguir en movimiento. Dado que “ni el mundo ni nuestro conocimiento se quedan quietos” (Hinton et al., 2015, p. 4), este capítulo es una invitación a continuar con el ‘y, si’ a seguir experimentando.

6.1 LOS ECOS

Empiezo lo que se puede considerar un final por los ecos. Por aquellas impresiones que deja esta investigación. Así como se materializan los afectos, estos ecos son las capacidades transformadas del cuerpo que resulta ser la tesis.

Empiezo por los ecos y lo hago a modo de rebobinado. Partiendo de aquella pregunta que no aparece de antemano, sino que surge al investigar: ¿Cómo funcionan las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno afectivo, pedagógico y feminista?. Al recorrer las huellas que deja esta cuestión, reviso las principales aportaciones que aparecen al usar una metodología difractiva. Es solo después, cuando las distintas ondas vuelven a conectarse, cuando estas intra-accionan, que puedo responder: ¿Cómo performan las prácticas audiovisuales colaborativas en investigación desde las perspectivas ‘post’ al trabajar con un centro educativo?

6.1.1 LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COLABORATIVAS DIFRACTADAS

Difractar el fenómeno de investigación significa empezar considerando que este no solo se refiere al momento productivo de los L.A.G. Las prácticas audiovisuales colaborativas empiezan antes de usarse y no acaban con los vídeos finales. Es por ello que, como fenómeno, esta tesis pone en relación los L.A.G, con los marcos onto-ético-episte-metodológicos y la investigadora con el fin de indagar en cómo las prácticas audiovisuales colaborativas se convierten en un fenómeno afectivo, pedagógico y feminista.

Sin duda, esto se hace posible a través de las escenas significativas, las cuales funcionan como fuerzas afectivas de esta tesis: actualizaciones en el proceder de la investigación. No como una ruptura, sino de forma dinámica. Como un instante productivo del devenir que muestra “la disyunción entre un pasado en el que las fuerzas han tenido algún efecto y un futuro en el que las nuevas disposiciones de fuerzas constituirán nuevos eventos” (Parr, 2010, p. 27).

Las escenas significativas son un presente que aglutina pasados y futuros, mientras apelan al carácter parcial de la generación de conocimiento. A partir del concepto como método, y las nociones de afectos, pedagogía y diferencia, se hace posible pensar en las diferentes formas y las diversas direcciones que toman las prácticas audiovisuales colaborativas.

Por un lado, estas se configuran como un fenómeno afectivo dado que permiten:

- Generar el fenómeno de investigación de manera procesual. No tan guiado por manuales, sino más bien acompañados por los marcos onto-ético-episte-metodológicos. En el caso de esta tesis, desde lo que proponen las perspectivas ‘post’.
- Entender la importancia de situar la investigación. Si el mundo se rige por un devenir constante, y de igual forma lo hace la investigación, un fenómeno afectivo de investigación requiere frenar por un momento el ímpetu dinámico de la realidad para enmarcar las fuerzas productivas de este. Es así como se puede generar un conocimiento situado.
- Elaborar una investigación que se mueve a través de conceptos. Conceptos que no son ideas abstractas pre-establecidas que se utilizan para describir las experiencias, sino fuerzas performativas que varían en cada investigación.
- Guiarse por el concepto de afectos de dos formas: rastreándolo para generar una posible genealogía y re-significarlo en el contacto con la tesis, así como haciendo proceder la investigación a través de la onto-ético-episte-metodología relacional, monista y transformativa que propone la noción.
- Poner el foco en los nodos, en los encuentros. No de una forma lineal, sino que, en base a la lógica de los afectos, vinculando pasado-presente-futuro en su entrelazamiento.
- Conocer el campo a partir de filmar y hacerlo como una experiencia afectiva de conocimiento. Atendiendo a la parcialidad, situacionalidad y especialidad de la acción, el lugar de la investigadora y sus marcos y los desplazamientos que se producen en la investigación.
- Exprimir el carácter relacional de la filmación y la capacidad de agencia que tiene la cámara para iniciar una relación con las colaboradoras de investigación y poder adentrarse en sus inquietudes y necesidades.
- Pensar la investigación como una generación de mundos que deja de lado el intento de reproducir o representar una realidad y busca abrir posibilidades a esta. En el caso de esta tesis, esto tiene que ver con la creación y realización de los L.A.G. Unos laboratorios que parten de una ideación que se alinea con las necesidades del campo de estudio en intra-acción con la investigación y, a partir de ella, se desarrollan alejándose de un patrón iterativo, sino adaptándose a cada situación.

- Usar las prácticas audiovisuales colaborativas como una forma de entrada a las preocupaciones de las colaboradoras, conectando lo personal con lo global y posibilitando nuevas imágenes sobre ellas. No como una forma de dar voz o de empoderar, sino desde el reconocimiento de la capacidad de acción y resistencia.
- Generar una relación de implicación con el campo de estudio como forma de subvertir las tendencias extractivistas de investigación y encarnar la ética desde la capacidad de responder y la posibilidad de generar nuevos mundos. Si los afectos exceden cualquier vivencia, en un fenómeno afectivo de investigación los afectos permiten que este siga resonando más allá de la temporalidad que puede tener, en este caso, un doctorado.
- Reconsiderar la importancia de la escritura como manera de dar forma al fenómeno de investigación. Un fenómeno que, al ser afectivo, no se narra en un estadio final de la tesis, sino que se construye continuamente produciendo nuevas capas e intentando generar una transparencia de la investigación para que esta sea transferible.

Por otro lado, las prácticas audiovisuales colaborativas se convierten en un fenómeno pedagógico desde de los marcos ‘post’ ya que habilitan:

- Pensar en una investigación que no solo busca generar conocimiento, sino que también se elabora como una experiencia pedagógica tanto para las colaboradoras de la tesis como para la propia investigadora.
- Replantear la misma noción de pedagogía a través del concepto de afectos. Esto permite exceder la idea de aprender como forma de adquirir y reproducir información, para abrirse a la incertidumbre del devenir de la singularidad de cada experiencia y a la transformación de las capacidades de acción de los cuerpos.
- Configurar una propuesta pedagógica que no está cerrada de antemano, sino que activa la circulación de afectos a través de diversas estrategias. En el caso de esta tesis, conceptualizando conjuntamente los L.A.G, atendiendo a la organización espacial del aula o haciendo tándem con las docentes.
- Atender a la relación de las estudiantes con las prácticas audiovisuales, para poder propulsar una pedagogía afectiva desde allí. Para que estas sean agentes activas de su propio aprender y de una generación de conocimiento colaborativa.

- Para ir más allá de la centralidad de la discursividad donde se reproducen relaciones de dominación, hacer uso de detonantes:
 - Por un lado, y entendiendo que aprender no es solamente un acto mental, los detonantes materiales y extraños (como puede ser el torso de un maniquí en los L.A.G) ayudan a propulsar la capacidad de acción de los cuerpos y, en ese desplazamiento, habilitar otras formas de aprender basadas en el deseo de hacerse preguntas en conjunto sobre temáticas que afectan a las colaboradoras.
 - Por otro lado, y pensando en la relación entre artes y afectos, los detonantes visuales son fructíferos para hacer de las prácticas audiovisuales colaborativas un fenómeno pedagógico de investigación. Más que hacer uso de ellos desde la interpretación, los detonantes visuales (especialmente aquellos que son conocidos por las colaboradoras) operan como una forma de relación que intensifica las experiencias corporales, conectando lo personal con lo político, produciendo desplazamientos en el sentir y el pensar de las estudiantes. Desplazamientos que habilitan la creación audiovisual.
- Adentrarse en la relación entre afectos y emociones, entendiendo que dentro de las fuerzas afectivas que constituyen la realidad se encuentran las emociones y estas se entienden como registros socialmente reconocidos. Para las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno pedagógico de investigación, esto conlleva pensar en una pedagogía afectiva que se centra en modificar las capacidades de acción para así propulsar la creación audiovisual, y no tanto en detectar emociones para una educación emocional.
- Reconfigurar la idea de colaboración al plantearla desde el dinamismo, como un encuentro intra-activo que ya no fiscaliza aquellos cuerpos que parecen no colaborar, ni tampoco se celebra. La colaboración desde los 'post' incluye las distintas (pero momentáneas) disposiciones y su negociación.
- Abrazar la incertidumbre que conlleva una pedagogía afectiva. Si los afectos no se pueden poseer ni reconocer, solo atender su eco, un fenómeno pedagógico de investigación se rinde al porvenir, tratando de generar caminos hacia nuevos mundos.
- No solamente crear nuevos mundos, sino también socializarlos. Esto propicia una continuidad para seguir negociando con la realidad, atender las fuerzas que nos

vinculan unas a otras y con los mundos sociales, culturales, históricos y políticos para caminar hacia la justicia social.

Finalmente, las perspectivas ‘post’ empujan a pensar las prácticas audiovisuales colaborativas como un fenómeno feminista porque posibilitan:

- Cuestionar los cuerpos como entes pasivos configurados por dualismos y entenderlos como afectivos: materia viva y singular que está en constante actualización según las intra-acciones que se establecen en el devenir del mundo.
- Enfatizar que las diferencias de los cuerpos emergen en los encuentros: es decir, que las diferencias no son pre-existentes o algo inherente de estos, sino que estas se configuran en la relación con otros cuerpos humanos y más-que-humanos.
- Comprender que las fuerzas diferenciales van más allá del cuerpo individual. Al ser mediadas por factores afectivos, materiales, discursivos históricos, políticos, sociales y culturales, estas fuerzas vinculan unos cuerpos con otros.
- Considerar que los encuentros de los cuerpos humanos con cuerpos más-que-humanos están mediados por imaginarios diferenciales como es el género. Estos activan relaciones entre una supuesta pasividad de los objetos y del cuerpo femenino, conexiones que moldean sus capacidades de acción.
- Atender la labor de las clasificaciones como fuerzas materiales y discursivas diferenciales que se enredan entre ellas y que configuran las capacidades de acción de los cuerpos.
 - Por un lado, las ‘clasificaciones’ se conciben como fuerzas materiales en tanto que los cuerpos son lugares de diferenciación. En ellas, circulan afectos de incomodidad y de pertenencia que plantean la normatividad de los cuerpos. Así mismo, abren el debate entre sexo y género mostrando como estas nociones se diluyen en la continuidad entre naturaleza y cultura.
 - Por otro lado, las ‘clasificaciones’ son fuerzas discursivas que moldean los cuerpos mediante normas reguladoras, como es el caso de la masculinidad hegemónica, haciendo que estos tanto se incomoden como propongan nuevas maneras de ser más allá de los dualismos.

- Por último, reconocer que las ‘clasificaciones’ permiten dar cuenta de los problemas políticos que encarnan los cuerpos, pero que los afectos subvierten la concepción monolítica de la diferencia y la abren a su multiplicidad a partir de atender las configuraciones específicas, relacionales y situadas.
- Plantear que el género, como fuerza diferencial, existe en proceso. Más allá de ser una construcción social, más allá de generarse en los dualismos, más allá de poderse representar, este se encuentra en prácticas, hechos y acciones. Es decir, es performativo y afectivo: una fuerza que se distribuye por los cuerpos humanos y más-que-humanos modificando sus capacidades de acción.
- Apuntar las múltiples fuerzas ‘intersectantes’ que impactan los cuerpos. Al ir más allá de considerar las intersecciones como categorías estancas, es posible atender la multiplicidad en actualización en la que se inscribe cada cuerpo en momentos específicos.
- Transparentar que el encuentro afectivo entre imágenes audiovisuales y cuerpos humanos también configura diferencias. Estas, más que generarse como un vehículo de significado o de representación, posibilitan negociar el intervalo entre lo que ya no es y lo que todavía no es. Entre las ‘clasificaciones’ y los modos alternativos de entender y habitar la diferencia. En este sentido, provocan desplazamientos afectivos para comprender que la diferencia es un campo singular de implicación, con lo cual posibilitan generar una diferencia a nivel de micro-política.
- Detectar que la creación audiovisual empuja a generar un conocimiento sobre las diferencias que excede lo discursivo. Un conocimiento que es afectivo en tanto que mueve a la acción: conlleva materializar las diferencias en un espacio-tiempo determinado y en un encuentro específico entre cuerpos humanos y más-que-humanos. Es decir, requiere pensar en hechos, prácticas y acciones encarnadas donde la diferencia emerge.
- Atender aquellas resistencias que emergen en las prácticas audiovisuales colaborativas y plantear que palabras como feminismo son afectivas: pueden ser sitios de tensión ya que generan disposiciones específicas en los cuerpos. Por ello es importante recordar que el feminismo se construye una política de reparación de las injusticias del mundo.

- Cuestionar la noción de diversidad e igualdad como conceptos afectivos que, en su versión naif y celebratoria, frenan los cuerpos a implicarse con las luchas sociales y, por lo tanto, pueden mantener el *statu quo*.
- Activar la noción de diferencia afirmativa para diluir los dualismos jerárquicos y, a su vez, comprometerse con la solidaridad y la simpatía como forma de sentir juntas con las diferencias de cada una. Esto puede seguir experimentándose a partir de las prácticas audiovisuales colaborativas.

Con todo ello, la difracción permite abordar las prácticas audiovisuales colaborativas desde tres ángulos aparentemente distantes, pero bajo las oportunidades conceptuales que brindan las perspectivas ‘post’. De esta manera, los conceptos dejan de ser meros categorizadores abstractos que se pueden poseer, retener, representar o interpretar. Pasan a ser fuerza impulsora del fenómeno de investigación para moverlo hacia nuevos lugares, a la par que estos son transformados por la propia investigación. Permiten atender el problema que se trata de abordar y, a la vez, ellos mismos se complejizan y se resignifican durante el trayecto de investigación para hacer un trabajo diferente. Es ahora que pueden intra-actuar con el fin de responder a aquella pregunta detonante de la investigación.

6.1.2 LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COLABORATIVAS INTRA-ACTUADAS

Igual que la luz puede ser capturada como partícula y onda al mismo tiempo a través de procesarla por un detector, esta tesis demuestra que las prácticas audiovisuales colaborativas pueden ser capturadas como fenómeno afectivo, pedagógico y feminista de investigación. Rebobinar la investigación pasa por volver a procesar las distintas formas que adquiere el fenómeno y atender a su intra-acción. Al hacerlo, es posible responder a cómo performan las prácticas audiovisuales colaborativas en investigación desde las perspectivas ‘post’ al trabajar con un centro educativo.

Para empezar, puedo decir que performan en coherencia onto-ético-episte-metodológica. Es decir, alineando la manera en la que se piensa, se es, se observa y se actúa en la realidad y haciendo proceder la investigación de esta manera. De la misma forma que los afectos funcionan de modo diferente en cada investigación según las intra-acciones que se producen

en ella (Houser, 2018), las prácticas audiovisuales colaborativas se moldean en relación a los marcos de cada tesis. En este caso, las perspectivas ‘post’ no solo son una forma de pensar el mundo, sino que son acompañantes de la investigación. Aquello que la guía y la mueve.

Tratando precisamente de seguir esta coherencia, las nociones de afectos, pedagogía y diferencia que se construyen desde esta tesis son las que posibilitan difractar las prácticas audiovisuales colaborativas. Y si bien esta acción dibuja las distintas configuraciones que adquieren según la noción en cuestión, los tres capítulos de análisis ya dejan intuir que los fenómenos resultantes comparten más que lo que les separa. Para delimitarlo en cuatro cuestiones, señalo que las prácticas audiovisuales colaborativas performan de forma dinámica, intra-activa, situada y generativa.

Por un lado, las prácticas audiovisuales colaborativas desde los ‘post’ se rinden al dinamismo del proceso. Si el mundo se entiende en un constante devenir donde no hay inicios ni finales, donde no hay separación entre pasado-presente-futuro, ni entre los dualismos jerárquicos del pensamiento europeo, la investigación se rige por la procesualidad. Su dinamismo es el que permite pensar una pedagogía abierta y entender las diferencias no como algo estanco, sino como fuerzas ‘intersectantes’ que siempre se están desplazando. Si tanto los afectos, la pedagogía y la diferencia se entienden como un medio, y no como un resultado, las prácticas audiovisuales colaborativas en investigación son precisamente un medio en movimiento. Como dice Karen Barad (2007), se generan en el mismo hacer: en las prácticas, hechos y acciones que configuran lo que es esta investigación. Es por ello que Laurel Richardson y Elizabeth St. Pierre (2005) advierten que las investigaciones ‘post’ no pueden ser reducidas a tablas ni resúmenes. Si se mueven en medio, es en él donde se encuentra la generación de conocimiento.

En segundo lugar, y justamente hablando del medio, pongo el foco en las intra-acciones. El devenir del mundo se construye a partir de estas, por lo que no hay nada previo a las relaciones. Ni los afectos, ni los procesos pedagógicos, ni la emergencia de las diferencias se escapan de ellas. Tampoco lo hace el acto de conocer. Desde las perspectivas ‘post’, los cuerpos humanos y más-que-humanos se encuentran y, en este contacto, se transforman. Es por ello que esta tesis es un nodo. La materialización de un encuentro entre las prácticas audiovisuales colaborativas, la invitación de las perspectivas ‘post’, del I.E Pepa Colomer y yo como investigadora. Un encuentro que mueve la investigación hacia la difracción, y en ella, nuevas fuerzas entran en

juego. Los L.A.G, los conceptos de afectos, pedagogía y diferencia, así como las escenas significativas. Todo ello es lo que hace que esta tesis sea la que es. Y esto tiene que ver con el conocimiento situado.

La situacionalidad es el tercer punto que responde a cómo funcionan las prácticas audiovisuales colaborativas desde las perspectivas ‘post’ al trabajar con un centro educativo. Antes digo que, sin la relación entre las fuerzas mencionadas, esta tesis sería otra. Esta investigación es singular, como la onto-ético-episte-metodología de los afectos, como la pedagogía empleada, como las diferencias emergidas y como el conocimiento generado a través de ella. No existe previamente. Es específica al espacio-tiempo creado y a los marcos usados. Es por ello que las fórmulas pre-establecidas para recoger datos y extraer conclusiones ya no funcionan. Los métodos y guías se dejan de lado y se rinden a la especificidad de cada investigación.

Sin embargo, esto no significa que se rechacen otros modos de investigar. Como recuerdan Fernando Hernández-Hernández y Beatriz Revelles-Benavente (2019): “pensar lo ‘post’ contra algo no tiene sentido, pues ese algo es lo que nos permite pensar desde otro lugar, pues sin su presencia nuestro ‘nuevo’ pensamiento no sería posible” (p. 26). La experiencia de esta tesis trae consigo la certeza de que las perspectivas ‘post’ se pueden nutrir de conceptos y métodos que vienen de otras tradiciones. Es por ello que lo ‘post’ de la postcualitativa sigue llevando la palabra ‘cualitativa’, porque continúa pensando con ella, pero buscando hacer algo diferente (Herbrechter, 2018). Este algo diferente no es Ítaca. No es una meta inalcanzable, ni tampoco un destino anhelado. Es algo que, como venía diciendo, está en proceso, se rinde a las relaciones y a la situacionalidad de ellas.

Sabiendo que los ‘post’ están en experimentación, sabiendo que no tienen manuales, tesis como esta pueden hacer pequeños pasos para seguir moviéndose con estas perspectivas. Para explorar modos de investigar que, como invita Elizabeth St. Pierre (2019), producen un conocimiento diferente mientras producen de manera diferente el conocimiento. Para pensar cómo responder a problemáticas contemporáneas, en general, y al I.E Pepa Colomer, en lo particular de esta tesis. No para resolverlas, como si esto fuera posible, sino para generar diferencias.

Esto me lleva al cuarto y último punto. Las prácticas audiovisuales colaborativas desde los ‘post’ son generativas. Se implican con su campo de estudio antes, durante y después de la

investigación, la cual encarna una política de investigación. Es la política que parte de la idea que investigar es crear mundos (Coleman et al., 2019). Esto supone estar atenta a la relación con el campo de estudio, para abrir brechas y producir desplazamientos en conjunto con las colaboradoras de investigación. Ya sea a través de pensar con la materia y los afectos, sobre y a través de los cuerpos humanos y más-que-humanos o siendo consciente de que la investigación puede llegar ser un acto pedagógico donde comprometerse con luchas sociales. No porque las investigadoras enseñen nada, sino porque el mismo proceder genera una relación recíproca de aprender⁷² donde se producen transformaciones que, en el caso de esta tesis, pueden ser fructíferas para el feminismo. Y aunque este trabajo sea lento. Y, aunque como bien dice la chica S de segundo de secundaria B del I.E Pepa Colomer, hacen falta “muchos años para que todo esto pueda cambiar” (8 de marzo de 2021, comunicación personal), esta tesis hace presente que se requiere más insistencia en poner el foco en el género dentro del campo de la educación. No tanto con un carácter preventivo, como proponen Soraya Molina y Luis Alemañ (2020). Tampoco como una manera de tratar aquellos problemas que entrañan las subjetividades femeninas ni para abordar solamente las materializaciones del heteropatriarcado.

Múltiples académicas (Braidotti, 2004; hooks, 1994; Revelles-Benavente y González-Ramos, 2017) ya nos recuerdan que precisamente llevar el proyecto feminista a las aulas puede ayudar a implicarse con la transformación de los valores y abrir la educación a “diferentes maneras de conocer, nuevas epistemologías” (hooks, 1994, p. 41). Otras formas que permitan activar las capacidades críticas afirmativas, para comprender la realidad desde sus posibilidades de devenir, desde un enredo relacional de cuerpos que se ven transformados de manera procesual. Capacidades que, como bien apunta Gilles Deleuze (1988), no son inherentes, sino que emergen relacionamente cuando los cuerpos se ponen en relación con otros cuerpos, afectos e ideas. Es decir, se producen en situaciones pedagógicas.

Activar estas capacidades pasa por desestabilizar las formas hegemónicas de estar, ser y actuar en el mundo; por pensar sobre la relación entre lo local y lo global, entre lo subjetivo de lo político, entre la materialidad y la afectividad. Aunque la educación no pueda subvertir

⁷² Como pasa en las relaciones pedagógicas, la intra-acción entre investigadora y los demás elementos humanos y más-que-humanos se genera desde una reciprocidad, más que desde la elusión de diferencias (Hernández-Hernández, 2020). Es decir, la investigadora es también alguien que aprende y genera conocimiento con las colaboradoras, pero no por ello elude las responsabilidades que le corresponden.

totalmente las fuerzas sociales, políticas, culturales, económicas e históricas; “aunque no podemos compensar los siglos de exclusión y descalificación padecidos por las mujeres” (Braidotti, 2004, p. 20), la educación está enredada con estas fuerzas y es generadora de estas mismas: es un dispositivo socializador y subjetivizador (Estalayo Bielsa, 2023). Un lugar donde las estudiantes aprenden a vivir y a cuestionar el mundo en el que viven. Entonces, como praxis política, es importante generar “espacios donde abrir preguntas que realmente importen y compartir saberes que verdaderamente nos afecten” (Garcés, 2013, pp. 63-64). Para trabajar, aunque sin un sentido claro de las huellas que generan los afectos que circulan, hacia nuevos mundos guiados por la justicia social.

Esta tesis demuestra que las prácticas audiovisuales colaborativas se pueden comprometer a ello. Al ser una experiencia de investigación afectiva que también es pedagógica y feminista, produce desplazamientos en el pensar y sentir tanto de las estudiantes, como de las docentes y a mí, en tanto que investigadora. Y, es que, generar piezas audiovisuales colaborativamente involucra afectivamente los cuerpos, produciendo “un proceso dinámico que relaciona una misma, con las otras y con el mundo” (Mahlknecht, 2017, p. 125). Esto significa que, al pensar sobre el género a través de las prácticas audiovisuales, empiezan a circular historias, afectos, intereses e inquietudes. Esto no solo hace que la generación de conocimiento y el aprender devenga encarnado, no solo hace que pase por el cuerpo, sino que posibilita que nos situemos históricamente y culturalmente (MacDougall, 2005). Aquello que parece circunstancial, aquello que parece individual y singular, forma parte de un relato colectivo. Las prácticas audiovisuales colaborativas movilizan las relaciones personales hacia las políticas de la comunidad para examinar las “particularidades y singularidades del mundo [desde] vivir dentro y desde las historias” (Haraway, 2019 en Sureda-Perelló, 2023, p. 5).

Lo que resulta interesante del proceso de llevar a cabo las prácticas audiovisuales colaborativas, en tanto que afectivo, es que produce “lazos visuales, más efímeros, erráticos y físicos en el sentido de que conectan los cuerpos a través de la excitación, la intensificación, pero también el aburrimiento” (Trafi-Prats y Fendler, 2020, p. 26). Emerge por unos afectos que aparecen en el encuentro que resulta la colaboración. Afectos que crean movimientos en el grupo para idear, para filmar, para editar. Movimientos que exceden la pieza final al generar nuevos afectos (de Riba Mayoral y Revelles-Benavente, 2019). Nuevas experiencias que posibilitan alterar

colectivamente la forma de visualizar y narrar el mundo, para galopar entre el ya no y todavía no. Para borrar “las líneas entre lo que saben y entienden de sus vidas y aquello que pueden imaginar” (Bloustien, 2012, p. 119) y, en ello, dar pequeños pasos para fabular otros mundos más justos. Afectos que, en forma de eco, posibilitan que esta experiencia resuene de modos imprevisibles, emprendiendo posibles desplazamientos para las luchas feministas.

Movimiento se hace posible a través del juego de ficcionar audiovisualmente. De experimentar con ideas, palabras e imágenes para negociar la realidad colaborativamente y dar sentido al mundo, o explorar la diferencia a través de su performatividad. Es así como las prácticas audiovisuales colaborativas se encuentran en un vaivén entre la realidad, las imágenes y las posibilidades alternativas. Con ello, la investigación puede aproximarse no solo a lo que se genera, sino a las partes afectivas y materiales de la experiencia y a los procesos relacionales y dinámicos que se dan en ella, más que en el producto final. Es decir, pone el foco en los intersticios del proceso, en la tensión entre la localización en la que se trabaja, lo que se piensa, se expresa, se visualiza y aquello que se queda en un fuera de campo.

En estos intersticios, uno de los conocimientos clave que emergen es en relación a la colaboración. Si bien en un inicio me alejo de nombrar el vídeo participativo con el fin de conceptualizar de otra forma las prácticas audiovisuales que implican comunidades no científicas, el proceso de esta investigación hace vislumbrar que la noción de colaboración también entraña sus problemáticas. Que no se trata tanto de rehusarlas, ni tampoco buscar otros nombres, sino de apuntarlas para poder reconceptualizar la misma noción. Para poder hacerla trabajar de forma diferente.

Esta tesis piensa la colaboración como una intra-acción que genera un nuevo cuerpo. Un cuerpo que nunca es estático, siempre está en movimiento. Se mueve con las diferencias de los cuerpos y las distintas fuerzas. Se mueve también con las negociaciones y con las capacidades alteradas. O, dicho de otro modo, se desplaza por la labor de los afectos. Con ello, la colaboración tiene más que ver con “estar juntas en situaciones ambivalentes y difíciles de discernir que no necesariamente se corresponden con la prerrogativa de tener algo en común” (Trafi-Prats y Fendler, 2020, p. 22). Esto hace ver que, al fin y al cabo, toda investigación es colaborativa, aunque no esté detallado en su nombre. Si se entiende que filmar es un encuentro (MacDougall, 2005), y de igual forma lo es el acto de investigar, siempre hay una relación con

las colaboradoras del estudio, ya sean humanas o más-que-humanas. En mayor o menor medida, con prácticas más o menos éticas, toda investigación requiere de unas otras involucradas en el proceso de generar conocimiento.

En relación al análisis, las prácticas audiovisuales colaborativas desde las perspectivas ‘post’ dan cuenta de aquellos momentos en que los cuerpos se encuentran y se generan intensidades, expresiones dinámicas que, desplegadas de múltiples maneras, habilitan transformaciones sensoriales, materiales, cognitivas, intelectuales o corporales, siempre social y culturalmente específicas, reelaborando la percepción del mundo y la capacidad de actuación en él (Coleman, 2015). Con ello, lo que se genera es “complejo, sensorial, encarnado, sentido y siempre en el medio y en flujo. Es autogenerativo y rebelde. Engendra otros eventos, nuevas colectividades, rupturas de sentido, nuevos sujetos” (Britton, 2016, p. 186) y se implica con los mundos sociales y políticos. Es decir, esta propuesta se rinde al dinamismo, a las intra-acciones, a la situacionalidad y generatividad de la investigación.

Con ello, si las tensiones de los ‘post’ hablan de la pérdida de sistematicidad, de lo cognitivo, de la representación, de la experiencia o del sentido social (Hernández-Hernández y Revelles-Benavente, 2019), esta tesis muestra que las prácticas audiovisuales colaborativas desde estas perspectivas permiten pensar que la sistematicidad tiene más que ver con hacer el proceso transparente y transferible; que lo cognitivo se entiende en intra-acción con la materialidad y la afectividad; que la representación se cuestiona para poner el énfasis en lo generativo de una investigación; que la experiencia no se puede desligar de sus vínculos con la teoría; y que, finalmente, el sentido social se puede encarnar a través de comprometerse con el campo de estudio.

6.2 LOS FUERAS DE CAMPO Y LOS PUNTOS DE FUGA

De igual forma que la imagen que se produce al enmarcar siempre está mediada por quién filma y la cámara, esta tesis es consciente de aquello inagotable de lo que se queda fuera de campo. Si el conocimiento situado busca salir del truco de dios para presentar un trozo parcial de la realidad, posicionarse desde él también significa abrazar las decisiones que implican dejar invisibilizadas fuerzas constitutivas de la investigación. Fuerzas a las que llamo fueras de campo.

Precisamente en otro sitio (de Riba Mayoral, 2020) hablo de que filmando descubro que los fueras de campo, como los afectos, no son del todo invisibles. Modifican el encuadre de una forma u otra. Transforman las maneras de actuar de los cuerpos. En este caso, del mío como investigadora y de esta tesis como materia afectiva. Es por ello que en los fuera de campo de la presente investigación se encuentra, de algún modo u otro, todo aquello aprendido durante el proceso. Como leí hace unos meses, el resultado de un doctorado no es tanto la tesis, sino una misma (Academic Chatter, 2022). La investigadora y la persona en la que una se convierte durante el camino. Y si bien hay trazos de ello en estas palabras, también las exceden. Unos aprenderes que han desplazado mi forma de ver, entender y actuar en el mundo y que ya forman parte de mi subjetividad en devenir.

Más allá de lo expuesto, los fueras de campo son varios. Quiero empezar nombrando la extrañeza de materializar una tesis desde los ‘post’. Su apertura, su novedad es, en realidad, un claroscuro. Si bien se abre a otros modos de hacer, en muchos momentos esta investigación ha requerido de más referencias. Más ejemplos de investigaciones que respondan a la invitación de no solo pensar sobre las posibilidades de la perspectiva postcualitativa, los nuevos materialismos feministas o el giro afectivo, sino también de proceder desde ellos y en una coherencia onto-ético-episte-metodológica. Más ejemplos que, no buscando empezar a generar guías sobre ellos, permitan construir un abanico de posibilidades que inspiren a otras investigaciones. Hecho que ha ido sucediendo en el transcurso de años en los que he realizado esta tesis⁷³ y que, en cierta manera, esta investigación puede contribuir a ello.

⁷³ Prueba de ello son, entre otras muchas, las publicaciones que se han ido haciendo desde la revista *Matter: Journal of New Materialist Research* y que, conjuntamente con Beatriz Revelles-Benavente, Fernando Hernández-Hernández y Paula Estalayo Bielsa, hemos tenido la suerte de editar y publicar.

Lo puede hacer haciendo transparente no solo las decisiones sobre lo que se ha incluido, sino también de lo que se ha dejado atrás. Como se va detectando a lo largo del texto, entre ellas se encuentra el hecho de no haber puesto el foco en las diferencias entre aquellas clases que participan en el trabajo de campo con MiCREATE y las que no; en atender si se produce un contraste en aquellos grupos que ya han realizado toda su trayectoria académica en el I.E Pepa Colomer; o también se deja de lado hacer un estudio relacional entre los 12 grupo-clases. En esta misma línea, en el tintero de esta tesis queda la opción de trabajar con los grupos-clase a largo plazo, con un grupo más reducido de estudiantes, o de forma integrativa con la programación curricular didáctica del centro educativo.

La posibilidad de trabajar con una ratio más baja y con más tiempo parece permitir atender a cada estudiante de forma más íntima, profundizando con todas ellas y las diferentes fuerzas ‘intersectantes’ que las atraviesan. A su vez, también parece interesante flexibilizar la organización temporal de los laboratorios, haciendo que estos puedan ser guiados por las mismas estudiantes. Es decir, que sean colaborativos desde su gestación. Sin embargo, esta opción olvida la elección del equipo directivo de que las estudiantes desde tercero de primaria hasta segundo de la ESO puedan probar las prácticas audiovisuales colaborativas y abordar el tema del género, así como olvida la dificultad de poder idear conjuntamente los L.A.G teniendo unos tiempos tan acotados.

La idea de generar una propuesta más integrada a la programación de las docentes, si bien esta tesis no lo incluye y solo lo nombra, ya se está llevando a cabo con los Laboratorios Audiovisuales que se realizan actualmente en el I.E Pepa Colomer. Por una cuestión de tiempos, no es posible incluirlo como parte del análisis, aunque resulta enriquecedor abordar cómo las estudiantes van familiarizándose con las prácticas audiovisuales colaborativas y desarrollan procesos cada vez más elaborados y complejos.

Finalmente, también se desatienden las valoraciones del equipo docente⁷⁴ que se llevan a cabo por iniciativa del equipo directivo del I.E Pepa Colomer y que, por motivos ajenos, no estoy presente durante su realización. Si bien son significativas para poder atender las luces y las sombras de los L.A.G, priorizo la opción de trabajar a partir de las escenas significativas y a

⁷⁴ En el Anexo 8 se pueden consultar.

través de conceptos, y no tanto de otro tipo de métodos donde tanto las docentes como las estudiantes pueden reflexionar a posteriori sobre su experiencia.

Si bien todos estos fueras de campo pueden ser fructíferos para añadir nuevos ángulos, esta tesis lo deja como una posibilidad para futuras investigaciones. Investigaciones que comportan otras metodologías, otros marcos, otras preguntas. Hacer otra tesis. Es por ello que resulta importante pensar en los puntos de fuga que deja la presente investigación.

Por un lado, esta investigación se puede expandir al atender con más ímpetu el papel de las docentes en el proceso de llevar a cabo las prácticas audiovisuales colaborativas, en el sentido que la propuesta de los L.A.G no solo sea una experiencia de investigación y de aprender para las estudiantes, sino para el equipo docente. Sabiendo que a la mayoría de ellas les resulta lejano el mundo audiovisual, una formación pudiera ser útil no solo por motivos éticos en la generación de conocimiento, sino también para poder nutrir de herramientas que ya forman parte del día a día de las estudiantes (Aberasturi-Apraitz et al., 2019). Como dice Paula Lozano Mulet (2023), los retos de la educación también pasan por transformar las maneras de ejercer la profesión y esto pasa por la formación, tanto la inicial como la continua.

Por otro lado, en esta tesis aparece como un punto de fuga el interés que se ha ido generando a través de los años sobre el proceso de transformación del I.E Pepa Colomer. Una transformación hacia trabajar a través de las artes que, con sus altos y sus bajos, sus brillos y sus impedimentos, dan para una nueva tesis doctoral.

Finalmente, siento que de todas las otras investigaciones que puede llegar a ser, resulta prometedor atender las prácticas audiovisuales colaborativas desde las perspectivas decoloniales (Anzaldúa, 1987; Calderón-Sandoval y Sánchez-Espinosa, 2021; Estalayo-Bielsa, 2023; Lugonés, 2008; Riera Retamero, 2022; Rubilar Medina, 2023), desde la alfabetización mediática (Buckingham, 2003/2009; Jenkins, 2015; Hobbs; 2010; Sureda-Perelló, 2023) y poniendo hincapié en su parte feminista, en la coeducación (Alonso-Sanz, 2023, Instituto de la Mujer, 2008, Segura Fernández, 2020).

Por el momento, estos puntos de fuga son estelas donde hacer seguir resonando esta investigación y mirándola desde otros encuadres. Difractándola para que se vuelva diferente y proporcione nuevos saberes. Estoy convencida que ello puede añadir nuevas capas a las

posibilidades de las prácticas audiovisuales colaborativas. Capas que, de hecho, se pueden adjuntar al tirar de los hilos que dejan cada uno de los 18 apartados de los 3 capítulos de análisis. Todos ellos posibilitan seguir dándole vida a este encuentro.

6.3 UN POSIBLE CIERRE

Esta tesis es la presentación de un encuentro entre distintas fuerzas. Como encuentro, se sitúa en un espacio y un tiempo determinado, en unas acciones que, si bien contienen trazos de otras experiencias, se determinan en el presente manuscrito.

Puede parecer que, al cerrarla aquí, la investigación se contiene entre márgenes e interlineados. Y si bien, en cierto modo, así es, esta tesis se aleja de decretar cómo las prácticas audiovisuales colaborativas deben ser empleadas en investigación. Más bien al contrario, y aunque hay autoras que reclaman una formulación más clara sobre ellas (White, 2003), esta tesis hace de las prácticas audiovisuales colaborativas el fenómeno, el medio y el resultado del estudio, pero no un prototipo estanco.

Si desde las perspectivas ‘post’ el mundo se entiende como una sustancia infinita e indivisible en constante transformación, como un flujo de fuerzas relacionales, como una continuidad de experiencias únicas donde los cuerpos se encuentran, se afectan y se transforman, esta tesis performa de la misma manera: como un nodo de intensidades indeterminado, que solo se materializa una vez la investigación se pone en movimiento. No con una temporalidad o un procedimiento lineal, sino más bien en un movimiento que siempre se encuentra en el medio de la experimentación, en el medio del hacer. Un hacer desde la especificidad de la investigación y atendiendo a los momentos relacionales y contextuales que transforman y mueven el fenómeno hacia otras direcciones. Respondiendo a la intra-acción entre los marcos onto-ético-episte-metodológicos, la investigadora y el campo de estudio; entre los movimientos, afectos y prácticas se dan en ese proceso y recordando que investigar no tiene que ver tanto con representar o interpretar la realidad. Más bien, trata de crear mundos socialmente justos desde la situacionalidad y relacionalidad de tal acción.

En la presente tesis, esto posibilita materializar las prácticas audiovisuales colaborativas en los L.A.G del I.E Pepa Colomer, interviniendo en la vida en común desde lo concreto, desde la creación de piezas audiovisuales como forma afectiva, pedagógica y feminista de modificar colectivamente las capacidades de actuación de los cuerpos, dando cuenta de los procesos de diferenciación, cuestionándolos y tratando de generar nuevas imágenes en torno a estos.

Así como las artes hacen aflorar una relación afectiva con sus visitantes, así como esto no sucede de forma prescrita sino imprevisiblemente, esta tesis se abre a los futuros que, a partir de su contacto con el mundo, están por venir. Es por ello que esta tesis se desborda. Se desborda con todas las nuevas intra-acciones que puedan suceder. Se desborda a lo que tú, como lectora, puedas hacer con ella. Es así como se puede seguir pensando las prácticas audiovisuales colaborativas desde los ‘post’ al trabajar con un centro educativo y su funcionamiento como fenómeno afectivo, pedagógico y feminista de investigación. O, siendo fiel a la intra-acción, como fenómeno afectivo-pedagógico-feminista de investigación. No con la intención de establecer una forma definitiva para las prácticas audiovisuales colaborativas, sino para compilarse en un archivo de posibilidades y como una invitación a seguir experimentando con ellas. Para dejarlas en desarrollo. Para dejarlas rendirse a cada investigación.

La presente tesis sostiene con certeza que, aunque no busque ni logre cambiar el mundo en su totalidad, el mundo no puede abrirse al porvenir sin dar lugar a ejercicios como estos. Sin dar lugar a la apertura, a la transformación.

REFERENCIAS

Aberasturi-Apr aiz, Estibaliz y Correa-Gorospe, José Miguel (2015, 26 y 27 de marzo). *Las historias que nos constituyen tienen género* [presentación]. V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas. Almería, España.

Aberasturi-Apr aiz, Estibaliz; Correa-Gorospe, José Miguel; Peña-Zabalac, Miriam (2019). Afrontar el desenvolupament del pensament creatiu amb els estudiants. *Revista Catalana de Pedagogia*, 16, 143-157. <http://doi.org/10.2436/20.3007.01.128>

Academic Chatter [@AcademicChatter] (31 de julio de 2022). *The outcome of your PhD is not your dissertation, it's you* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/AcademicChatter/status/1553723201213329409>

Acaso, Maria y Megías, Clara (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.

Adamson, Andrew y Jenson, Vicky (Directoras). (2001). *Shrek* [película]. DreamWorks Distribution.

Ahmed, Sara (2000). *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*. Routledge.

Ahmed, Sara (2008). Open Forum Imaginary Prohibitions: Some Preliminary Remarks on the Founding Gestures of the "New Materialism". *European Journal of Women's Studies*, 15(1), 23-39. <http://doi.org/10.1177/1350506807084854>

Ahmed, Sara (2009). Embodying Diversity: Problems and Paradoxes for Black Feminists. *Race Ethnicity and Education*, 12(1), 41-52. <http://doi.org/10.1080/13613320802650931>

Ahmed, Sara (2017). *La política cultural de las emociones* (Cecilia Olivares Mansuy, Trad.). Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México. (Trabajo original publicado en 2004)

Aigner, Franziska y Čičigog, Katja (2014). On difference that makes a difference and how some things come to matter and others don't. Political agency and subjectivity in Karen Barad's feminist new materialism. En Beatriz Revelles-Benavente; Ana González Ramos y Krizia Nardini (Coords.), *New feminist materialism: engendering an ethic-onto-epistemological methodology* [Número Especial]. *Artnodes*, 14, 42-50. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i14.2406>

Akomfrah, John (2017). *Purple* [Instalación de vídeo]. Hirshhorn Museum and Sculpture Garden, Smithsonian Institution, Washington, D.C. e Institute of Contemporary Art of Boston.

Alaimo, Stacy (2010). *Bodily Natures: Science, Environment, and the Material Self*. Indiana University.

Ali, Lara; Wen, Liu; Ashley, Colin Patrick; Nishida, Akemi; Liebert, Rachel Jane; Billies, Michelle (2017). Affect and subjectivity. *Subjectivity*, 10, 30-43. <https://doi.org/10.1057/s41286-016-0020-8>

Alonso Cano, Cristina; Miño Puigcercós, Raquel; Bosco Paniagua, Alejandra y Perelló Sureda, Mar (2020). Devenir docente: los tránsitos en el aprender del profesorado de Secundaria. En Fernando Hernández-Hernández; Estibaliz Aberasturi Apraiz; Juana Sancho Gil y José Correa Gorospe (Eds.), *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (pp. 109-124). Octaedro.

Alonso-Sanz, Amparo (2023). *Miradas diversas para la escuela que deseamos: coeducación inclusiva con artes*. Octaedro.

Anderson, Key y Smith, Susan (2001). Editorial: Emotional geographies. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 26(1), 7-10. <https://doi.org/10.1111/1475-5661.00002>

Andreu-Sánchez, Celia y Martín-Pascual, Miguel Ángel (2014). La educación audiovisual y la creación de prosumidores mediáticos. Estudio de caso. *AdComunica*, 7, 131-147. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2014.7.8>

Anzaldúa, Gloria (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Foundations Books.

Anzaldúa, Gloria (2020). Cómo domar una lengua salvaje. *Revista Universidad De Antioquia*, 339, 20-27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaudea/article/view/342565>

Arlander, Annette (2014). From interaction to intra-action in performing landscape. En Beatriz Revelles-Benavente; Ana González Ramos y Krizia Nardini (Coords.), *New feminist materialism: engendering an ethic-onto-epistemological methodology* [Número Especial]. *Artnodes*, 14, 26-34. <https://doi.org/10.7238/a.v0i14.2407>

Asch, Timothy (1992). The Ethics of Ethnographic Film-making. In Peter Ian Crawford and David Turton (Eds.), *Film as Ethnography* (pp. 196-204). Manchester University Press.

Atkinson, Dennis (2018). *Art, Disobedience and Ethics. The Adventure of Pedagogy*. Palgrave Macmillan.

Balza Múgica, Isabel (2014) Los feminismos de Spinoza: corporalidad y renaturalización. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 63, 13-26. <https://doi.org/10.6018/daimon/199491>

Banks, Marcus (2018). *Using Visual Data in Qualitative Research* (2da ed.). SAGE Publications.

Barad, Karen (2003). Posthumanist 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, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.

Barad, Karen (2010). Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come. *Derrida Today*, 3(2), 240-268. <https://www.jstor.org/stable/48616359>

Barad, Karen (2012). Thinking with intra-action. En Alecia Across Jackson y Liza Mazzei (Eds.), *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives* (pp. 118-136). Routledge.

Barad, Karen (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168-187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>

Barberena, Martín Ignacio (2017). El lenguaje audiovisual en la edición. En Jorge Jaunarena (Coord.), *Taller de Producción Audiovisual. Cátedra II*. Ediciones de Periodismo y Comunicación (EPC).

Bargetz, Brigitte (2019). Longing for agency: New materialisms' wrestling with despair. *European Journal of Women's Studies*, 26(2), 181-194. <https://doi.org/10.1177/1350506818802474>

Barreiro, Jacky; Vroegindeweij, Melissa; Forte y Zembylas, Michalinos (2020). Posthumanism, education, and decolonization: A conversation with Michalinos Zembylas. En Silvia de Riba Mayoral y Paula Estalayo Bielsa (Eds.). Affects as Pedagogy [Número Especial]. *Matter: Journal of New Materialism*, 1(2). <https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i2.31972>

Baugh, Bruce (2010) Body. En Adrian Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (2nda ed., pp. 35-37). Edinburgh University Press.

Bennet, Jane (2010). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Duke University Press.

Berz, Michael (Director). (1987). Blancanieves [película]. Golan-Globus Productions y Metro-Goldwyn-Mayer.

Bischoff, Mark y Ordon, Urlike (2009). *The syntax of film. A Glossary*. Seesen.

Bisquerra, Rafael (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bloustien, Geraldine (2012). Play, affect, and participatory video as a reflexive research strategy. En E-J Milne, Claudia Mitchell y Naydene de Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video* (pp. 115-130). AltaMira Press.

Borjan, Etami (2013). Rethinking the traditional in ethnographic film: Representation, ethics, indigeneity. *Etnološka Tribina* 36, 43, 25-48. <https://hrcak.srce.hr/file/165005>

Bozalek, Vivienne y Michalinos, Zembylas (2016). Critical Posthumanism, New Materialisms and the Affective Turn for Socially Just Pedagogies in Higher Education. *South African Journal of Higher Education* 30(3), 193-200. <https://doi.org/10.20853/30-3-652>

Braden, Su (1999). Using video for research and representation: basic human needs and critical pedagogy. *Learning, Media and Technology*, 24(2), 117-129. <https://doi.org/10.1080/1358165990240204>

Brah, Avtar (1996). *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*. Routledge.

Braidotti, Rosi (2000). *Sujetos nómades*. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea (Alcira Bixio, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1994)

Braidotti, Rosi (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade* (Gabriela Ventureira y María Luisa Femenías, Trad.). Gedisa editorial.

Braidotti, Rosi (2010). The Politics of 'Life Itself' and New Ways of Dying. En Diana Coole y Samantha Frost (Eds.), *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics* (pp. 201-218). Duke University Press.

Braidotti, Rosi (2013). *The Posthuman*. Polity Press.

Braidotti, Rosi y Hlavajova, Maria (Eds.) (2018). *Posthuman glossary*. Bloomsbury Academic.

Britton, Katherine (2016). *Rhetorical Visions / Affective Images: Participatory Video as Aesthetic Event*. [Tesis doctoral, The University of New South Wales]. The University of New South Wales Library. <http://hdl.handle.net/1959.4/57970>

Buckingham, David (2009). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea* (Isidro Arias, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 2003)

Buckingham, David (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press.

Buckingham, David; Banaji, Shakuntala; Carr, Diane; Cranmer, Susan y Willett, Rebekah (2005). *The Media Literacy of Children and Young People. A review of the research literature on behalf of Ofcom* (Informe). Ofcom. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10000145>

Butler, Judith (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531. www.doi.org/10.2307/3207893

Butler, Judith (2017). *Cossos que encara importen / Bodies that still matter*. Centre Cultura Contemporània Barcelona.

C. Tangana. [CTanganaVEVO] (2017, 7 de junio). *C. Tangana - Mala Mujer (Video Oficial)* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/nsm4ReJaED0>

Calderón-Sandoval, Orianna Aketzalli (2019). Visualising In/Equalities through Contemporary Documentary Cinema. A Diffractive Reading of Feminist Practices in Spanish and Italian Non-Fiction Films. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG. <http://hdl.handle.net/10481/57416>

Calderón-Sandoval, Orianna Aketzalli y Sánchez-Espinosa, Adelina (2021). Feminist counter-cinema and decolonial countervisuality: subversions of audiovisual archives in *Un'ora sola ti*

vorrei (2002) and *Pays Barbare* (2013). *Studies in Documentary Film*, 15(3), 187-202. <https://doi.org/10.1080/17503280.2020.1782807>

Camps, Victoria (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder.

Cano Abadía, Mónica (2016). Materia y lenguaje: variaciones sobre una relación compleja en Judith Butler y los nuevos materialismos. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 70, 143-156. <https://old.revistadefilosofia.org/70-07.pdf>

Carminal, Ro [ro carminal] (2013). *Have to be a mean to wear longhi* [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/93182378>

Cassils (2011-2013). Advertisement: Homage To Benglis [Fotografías]. Cassils. <https://www.cassils.net/cassils-artwork-cuts>

Castro Varela, Aurelio (2019). El cuerpo colectivo de las pedagogías fílmicas. Una aproximación etnográfica a los 'afectos de vitalidad'. *Tercio Creciente*, 8(1), 21-34. <https://doi.org/10.17561/rtc.n15.2>

Centro socioeducativo Es Fusteret (2019). *De Película* [Video].

Chaves Gallastegui, Eider; de Riba Mayoral, Silvia; Guerra Guezuraga, Regina y Aberasturi Apraiz, Estibaliz (en prensa). Bodies and learning trajectories: a 'post' feminist approach to the experience of Spanish students in higher education. En Carol Taylor; Jayne Osgood; Weili Xhao; Evelien Geerts; Vivienne Bozalek; Asilia Frankil-Phipps; Sarah Truman; Camila Eline Andersen, y Michelle Salazar Pérez (Eds.), *Gender, Feminisms and the 'Post': Contemporary Contestations, New Educational Imaginaries and Hope-full Renewals* [Número Especial]. *Gender and Education*.

Chicago, Judy (1985). *Three faces of men* [Acrílico y óleo sobre lino]. Palmer Museum of Art.

Cielemecka, Olga y Revelles-Benavente, Beatriz (2017). Knowmadic knowledge production in times of crisis. En Beatriz Revelles-Benavente y Ana M. González Ramos (Eds.), *Teaching Gender: Feminist Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis* (pp. 25-41). Routledge.

Citron, Michelle; Lesage, Julia; Mayne, Judith; Rich, B. Ruby y Taylor, Aanna Marie. (1978). Women and Film: A Discussion of Feminist Aesthetics. *New German Critique*, 13, 83-107. <https://doi.org/10.2307/3115189>

Clements, Ron y Musker, John (Directores). (1992). *Aladdin* [película]. Buena Vista Pictures.

Clough, Patricia y Halley, Jean (Eds.). (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Duke University Press.

Clough, Patricia (2009). The new empiricism. Affect and Sociological method. *European Journal of Social Theory*, 12(1), 43-61. <https://doi.org/10.1177/1368431008099643>

Colebrook, Claire (2017). Materiality: sex, gender, and what lies beneath. En Ann Garry; Serene J. Khader y Alison Stone (Eds.), *The Routledge Companion to Feminist Philosophy* (pp. 282-291). Routledge.

Coleman, Rebecca (2009). *The Becoming of Bodies: Girls, Images, Experience*. Manchester University Press.

Coleman, Rebecca (2015). *Transforming Images: Screens, Affect, Futures*. Routledge.

Coleman, Rebecca y Osgood, Jayne (2019). PhEMaterialist Encounters with Glitter: The Materialisation of Ethics, Politics and Care in Arts-Based Research. *Reconceptualising Educational Research Methodology*, 10(2-3), 61-86. <https://doi.org/10.7577/rem.3669>

Coleman, Rebecca; Page, Tara y Palmer, Helen (2019). Feminist New Materialist Practice: The Mattering of Methods. Intro. En Rebecca Coleman; Tara Page y Helen Palmer (Eds.), *Feminist New Materialist Practice: The Mattering of Methods*. [Número Especial]. *MAI: Feminism & Visual Culture*, Summer (4). <https://maifeminism.com/feminist-new-materialisms-the-mattering-of-methods-editors-note/>

Colman, Felicity (2010). Affect. En Parr, Adrian (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (2nda ed, pp. 11-13). Edinburgh University Press.

Colman, Felicity (2011). *Deleuze and Cinema. The Film Concepts*. Berg.

Colman, Felicity y Stapleton, Erin (2017). Screening feminisms: approaches for teaching sex and gender in film. En Beatriz Revelles-Benavente y Ana M. González Ramos (Eds.), *Teaching Gender: Feminist Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis* (pp. 99-116). Routledge.

Consell Audiovisual de Catalunya (2022, 1 de junio). *El CAC inicia els actes de lliurament dels Premis eduCAC, que enguany es fan escola per escola*. Consell Audiovisual de Catalunya. <https://www.cac.cat/actualitat/cac-inicia-els-actes-lliurament-dels-premis-educac-que-enguany-fan-escola-escola>

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2021). *Informes d'Avaluació 26. Tipologies dels centres educatius segons el nivell de complexitat* (Informe). Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/informes-avaluacio/26-informe.pdf>

Cooke, Bill y Kothari, Uma (2001). *Participation: the new tyranny?*. Zed Books.

Cornish, Flora; Breton, Nancy; Moreno-Tabarez, Ulises; Delgado, Jenna; Rua, Mohi; de-Graft Aikins, Ama y Hodgetts, Darrin (2003). Participatory action research. *Nature Review Methods Primers*, 3, 34. <https://doi.org/10.1038/s43586-023-00214-1>

Cornwall, Andrea y Jewkes, Rachel (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41, 1667-1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S)

Correa, Jose Miguel; Aberasturi-Apraiz, Estebalíz y Gutiérrez-Cabello, Aingeru (2020). La investigación poscualitativa: origen, referentes y permanente devenir. En Juana Sancho-Gil; Fernando Hernández-Hernández; Lourdes Montero Mesa; Juan de Pablos Pons; Ignacio Rivas Flores y Almudena Ocaña Fernández (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 65-60). Octaedro.

Crenshaw, Kimberle (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

Damasio, Antonio (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Putnam.

Davis, Angela (1981). *Work: Women, Race and Class*. Random House.

de Botton, Alain (2019). *The School of Life: An Emotional Education*. Perlego.

de Freitas, Elizabeth; Ferrara, Francesca y Ferrari, Giulia (2019). The coordinated movements of collaborative mathematical tasks: the role of affect in transindividual sympathy. *ZDM Mathematics Education*, 51, 305-318. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-1007-4>

de Lauretis, Teresa (1990). La esencia del triángulo, o tomarse en serio el riesgo del esencialismo: Teoría feminista en Italia, los E.U.A. y Gran Bretaña. *Debate Feminista*, 1(2), 77-115).

de Riba Mayoral, Silvia (2020). (Seguir) teorizando los afectos y las emociones en la investigación educativa desde enfoques feministas. *Feminismo/s*, 35, 321-338. <https://doi.org/10.14198/fem.2020.35.12>

de Riba Mayoral, Silvia (2021). Prácticas audiovisuales: un método Feminista Nuevo Materialista para una investigación educativa. *Sociología y Tecnociencia*, 11(1), 20-38. <https://doi.org/10.24197/st.1.2021.20-38>

de Riba Mayoral, Silvia [Escola Drassanes] (2020). *Micreate drassanes* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=bNHSJLqX0U4&t=34s>

de Riba Mayoral, Silvia [Igualtat Escola Pepa Colomer] (2021). *8M 2021 AFA IE Pepa Colomer* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=XLQzHu8qZ7E>

de Riba Mayoral, Silvia [Institut Escola Pepa Colomer] (2022a). *2022 El Pepa* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Sd34ZUnkRPw&t=5s>

de Riba Mayoral, Silvia [eduCAC] (2022b). *Institut escola Pepa Colomer (El Prat de Llobregat). Vídeo resum de "Pepa Fest"* [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=eVTPw_Cv8ZI

de Riba Mayoral, Silvia [eduCAC] (2022c). *Institut escola Pepa Colomer (El Prat de Llobregat). Pepa Fest: Festival d'audiovisuals de gènere* [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/1A-Gd8GXwaA?si=DOkaG1nuGfUKUApo>

de Riba Mayoral, Silvia y Revelles-Benavente, Beatriz (2019). Hacia una pedagogía afectiva de movimiento', *Tercio Creciente*, 8(2), 7-30. <https://doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

Deleuze, Gilles (1988). *Spinoza: Practical Philosophy* (Robert Hurley, Trad.). City Lights.

Deleuze, Gilles (1990). *Lógica del sentido*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. (Trabajo original publicado en 1969).

Deleuze, Gilles (2013). *La imagen-movimiento: Estudios sobre cine 1*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1983)

Deleuze, Gilles (2016). *La imagen-tiempo: Estudios sobre cine 2* (Irene Agoff, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1985)

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2015). *¿Qué es la filosofía?* (11ma edición, Thomas Kaud, Trad.). Anagrama. (Trabajo original publicado en 1991).

Denzin, Norman (1997). *Interpretive Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks: SAGE.

Depetris Chauvin, Irene (2017). Hilvanando sentimientos. Políticas de archivo e intensificación afectiva en Seams (de Karim Ainouz) y en la trilogía Cartas visuales (de Tiziana Panizza). *Imagofagia: revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual*, 16, 439-464. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7275153.pdf>

Derrida, Jacques (1967). *Of Grammatology* (Gayatri Chakravorty Spivak, Trad.). Johns Hopkins University Press.

German Garmendia [HolaSoyGermán] (2013, 19 de octubre). *Desventajas de ser hombre* [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=avLiGbLc3_A&t=47s

Di Franceso, Marta (2014). The waves [Vídeo].

Dolphijn, Rick y van der Tuin, Iris (2012). *New materialism: Interviews & Cartographies*. Open Humanities Press.

Duran Gisbert, David y Blanch Gelabert, Sílvia (2008). L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 12(1), 4-12. <https://raco.cat/index.php/Suports/article/view/120852>

Ellsworth, Elizabeth (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59, 297-324. <https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>

Ellsworth, Elizabeth (2011). The Wicked Problem of Pedagogy: An Afterword. En Trebor Scholz (Ed.), *Learning Through Digital Media: Experiments in Technology and Pedagogy*. The Institute for Distributed Creativity (iDC).

Ema, José Enrique y Sandoval, Juan (2003). Mirada caleidoscópica al construccionismo social. *Política y Sociedad*, 40(1), 5 -14. <http://www.a360grados.net/sumario.asp?id=2044>

Erickson, Frederik (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. En Merlin Wittrockk (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3ra ed., pp. 119-161). MacMillan.

Escaño, Carlos; Alises, Encarnación; Vilallonga, Cristina y Gutierrez, Marcos (2015). ¡Crea y educolabora! Un proyecto educativo colaborativo basado en la creación artística audiovisual. En Aquilinia Fueyo Gutiérrez; Carlos Rodríguez-Hoyos y José Manuel Pérez Tornero (Eds.) *Los territorios de la educación mediática: experiencias en contextos educativos* (pp. 193-201). Editorial UOC.

Estalayo Bielsa, Paula (2023). *Procesos de subjetivación del estudiantado en contextos de segregación. Investigación sobre la agencia relacional de un centro educativo en Barcelona* [Tesis doctoral, no publicada]. Universitat de Barcelona.

Estalayo-Bielsa, Paula; Riera-Retamero, Marina; de Riba Mayoral, Silvia; Lozano-Mulet, Paula (2022, 2 de junio). *Possibilities of critical intersectional analysis in educational research and migration studies* [Presentación]. Child migration and integration trends & challenges. University of Ljubljana, Ljubljana, Eslovenia.

Federici, Silvia (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de Sueños.

Ferrando, Francesca (2019). *Philosophical Posthumanism*. Bloomsbury.

Filgueiras, Aldara (Directora). (2020). *Cosas de chicos* [Película].

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2011). *Child Safety Online. Global challenges and strategies*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF].

Foucault, Michel (1975). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión* [Aurelio Garzón del Camino, Trad.]. Siglo veintiuno editores. (Trabajo original publicado en 1975)

Fox, Nick y Alldred, Pam (2021). Bodies, non-human matter and the micropolitical production of sociomaterial dis/advantage. *Journal of Sociology*, 58(4), 499-516. <https://doi.org/10.1177/14407833211002641>

Freire, Paulo (1967). *Educacao como practica do libertade*. Paz e Terra.

Frimberger, Katja (2017). The Ethics of Performative Approaches in Intercultural Education. En John Crutchfield and Manfred Schewe (Eds.), *Going Performative in Intercultural Education: International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice* (pp. 21-40). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Garcés, Marina (2013). *Un mundo común*. Ediciones Bellaterra.

Garcés, Marina (2022). Imaginación crítica. En Marina Garcés (Coord.), *Ecología de la imaginación* [Número Especial]. *Artnodes*, 29, 1-8.

<https://doi.org/10.7238/artnodes.v0i29.393040>

Geerts, Evelien y van der Tuin, Iris (2013). From intersectionality to interference: Feminist onto-epistemological reflections on the politics of representation. *Women's Studies International Forum*, 41(3), 171-178. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2013.07.013>

Geerts, Evelien y van der Tuin, Iris (2021). Diffraction & reading diffractively. En Evelien Geerts y Delphi Carstens (Eds.), *Pedagogies in the Wild - Entanglements between Deleuzoguattarian Philosophy and the New Materialisms* [Número Especial]. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 2(1), I-XIV. <https://doi.org/10.1344/jnmr.v2i1.33369>

Gergen, Kenneth J. y Gergen, Mary (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós.

Glockner, Valentina (2022). Restitution and the Anthropology of Childhood: An Ethical and Political Practice. En Élodie Razy, Charles-Édouard de Suremain, Neyra Patricia Alvarado Solís (Eds.) *Children in Ethnographic Restitution* (pp. 1-15). Presses Universitaires de Liège.

Goldman, Ricki; Pea, Roi; Barron, Brigid y Derry, Sharon (2006). *Video Research in the Learning Sciences*. Routledge.

González de Canales, Francisco y Álvarez Lombardero, Nuria (2017). Colaboración, cooperación, disensión. En Daniel García-Escudero, Berta Bardí i Milà (Eds.), *Modos de abordar el trabajo en grupo en la era de la fabricación digital*. JIDA'17. V Jornadas de Innovación Docente de Arquitectura (pp. 165-175). <https://doi.org/10.5821/jida.2017.5224>

Gonzalo, Juan Ramón y Cardona, David (Productores Ejecutivos) (2020-2024). *La isla de las tentaciones* [Programa de Televisión]. Mediaset Espanya.

Gregg, Melissa y Seigworth, Gregory J. (Eds.). (2010). *The affect theory reader*. Duke University Press.

Groening, Matt (Director). (1989-2023). *Los Simpson* [Serie de Televisión]. Fox Broadcasting Company.

Grosz, Elizabeth A. (1994). *Volatile bodies: Toward a corporeal feminism*. Indiana University Press.

Grosz, Elizabeth A. (2005). *Time Travels. Feminism, Nature, Power*. Duke University Press.

Guerrilla Girls (1989). *Do Women Have to Be Naked to Get Into the Met. Museum?* [Póster]. MACBA.

Gumucio Dagron, Alfonso (2001). *Making waves: participatory communication for social change*. The Rockefeller Foundation

- Guttorm, Hanna, Hohti, Riikka y Paakkari, Antti (2015). "Do the next thing": an interview with Elizabeth Adams St. Pierre on post-qualitative methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(1), 15-22. <https://doi.org/10.7577/term.1421>
- Han, Byun-Chul, Han (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Hanna, William y Barbera, Joseph (Directoras). (1960-1066). *Los Picapiedra* [Serie de Televisión]. Hanna Barvera Productions.
- Haraway, Donna J. (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, Donna J. (1992). The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others. Em Lawrence Grossberg, Cary Nelson, Paula Treichler (Eds.) *Cultural Studies* (pp. 295-337). Routledge.
- Haraway, Donna J. (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium. FemaleMan@_Meets_OncoMouse™: Feminism and Technoscience*. Routledge.
- Haraway, Donna J. (2000). Diffraction as Critical Consciousness. En Donna J. Haraway y Thyrza Goodeve (Autoras), *How like a leaf: An Interview with Donna Haraway* (pp. 101-109). Routledge.
- Haraway, Donna J. (2008). *When species meet*. University of Minnesota Press.
- Haraway, Donna J. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el chthuluceno*. Consonni.
- Hardt, Michael (2007). Foreword: What Affects Are Good For. En Patricia Ticineto Clough and Jean Halley (Eds.), *The Affective Turn: Theorizing the Social* (pp. ix-xiv). Duke University Press.
- Hardwicke, Catherine (Directora). (2008). *Crepúsculo* [Película]. Summit Distribution.
- Harris, Anne (2014). *Ethnocinema: intercultural collaborative video as method*. SAGE Publications.
- Harris, Anne (2016). *Video as method. Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Harrow, Kenneth (Ed.). (1999). *African Cinema. Post-Colonial and Feminist Readings*. Africa World Press.
- Heath, Christian; Hindmarsh, Jon y Luff, Paul (2010). *Video in qualitative research: Analysing Social Interaction in Everyday Life*. SAGE Publications.

HeForShe [HeForShe] (2017). *If Gender Bias Begins With Us, It Can End With Us* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GEqRhNSisEI>

Heinrichs, Danielle y Adriani, Dewi (2022). Moving beyond (critical) reflection towards diffraction: A composting guide for world language(s) education. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 6, 60-85. <https://doi.org/10.1344/jnmr.v3i2.40225>

Hemmings, Clare (2005). Invoking affect. Cultural theory and the ontological turn. *Cultural Studies*, 19(5), 548-567, <https://doi.org/10.1080/09502380500365473>

Herbrechter, Stefan (2018). Critical Posthumanism. En Rosi Braidotti y Maria Hlavajova (Eds.) *Posthuman Glossary* (pp. 94.96). Bloomsbury Academic.

Hernández-Hernández, Fernando (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação & Realidade*, 30, 9-34.

<http://seer.ufg.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12413/7343>

Hernández-Hernández, Fernando (2007). *Espigadores de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.

Hernández-Hernández, Fernando (Coord.) (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>

Hernández-Hernández, Fernando (2020). Affection as a movement of desire bound to pedagogical relations. En Silvia de Riba Mayoral y Paula Estalayo Bielsa (Eds.), *Affects as Pedagogy* [Special issue]. *Matter: Journal of New Materialism*, 1(2), 75-96-
<https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i2.31970>

Hernández-Hernández, Fernando; Correa Gorospe, Jose Miguel; Peña Zabala, Miriam y Guerra Guezuraga, Regina (Eds.) (2023). *Empezar por las trayectorias de aprendizaje de las investigadoras Cómo nos relacionamos y cómo nos afecta aquello sobre lo que queremos investigar*. Universitat de Barcelona y Eusak Herriko Univertsitatea. <http://hdl.handle.net/2445/201190>

Hernández-Hernández, Fernando y Revelles Benavente, Beatriz (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>

Hernández-Hernández, Fernando. y Sancho-Gil, Juana (2018). When the Other Arrives to the School. En Elisabeth Hultqvist; Sverker Lindblad y Thomas S. Popkewitz (Eds.), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance* (pp. 231-244). Springer.

Hernández-Hernández, Fernando y Sancho-Gil, Juana (2021). Dilemas y desafíos de la universidad desde el cruce de visiones entre docentes y estudiantes. *Inter Cambios. Dilemas y*

Transiciones de la Educación Superior, 8(1), 13-19.
<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/318>

Hernández-Hernández, Fernando; Sancho-Gil, Juana y Fendler, Rachel (2015). Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 368-379.
<https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28226>

Herraiz García, Fernando y de Riba Mayoral, Silvia (2023). Hibridaciones entre educación y cultura. El caso del Programa en Artes Visuales de IntersECCions. *Educación artística: revista de investigación*, 14, 88-106. <https://dx.doi.org/10.7203/eari.14.26068>

Herraiz García, Fernando; de Riba Mayoral, Silvia y Marchena Ricis, Laura (2022). El potencial de las artes para imaginar otra educación. Aprendiendo de movimientos, posiciones y tránsitos en el caso del I. E. Pepa Colomer. En Marina Garces (Coord.), *Ecología de la imaginación* [Número Especial]. *Artnodes*, 29, 1-12. <https://doi.org/10.7238/artnodes.v0i29.392758>

Hickey-Moody, Anna (2016). A Femifesta for Posthuman Art Education: Visions and Becomings. En Carol Taylor y Christina Hughes (Eds.), *Posthuman Research Practices in Education* (pp. 258-266.). Palgrave Macmillan.

Hickey-Moody, Anna (2019). *Deleuze and Masculinity*. Palgrave Macmillan.

High, Chris; Singh, Namita; Petheram, Lisa y Nemes, Gusztáv (2012). Defining participatory video from practice. En E-J Milne; Claudia Mitchell y Naydene de Lange (Eds.), *Handbook of participatory video* (pp. 25-48). Altamira Press.

Hinid, Lubaina (2016). *Le Rodeur, the exchange* [Acrílico sobre lienzo]. Modern Art Oxford.

Hinton, Peta; Mehrabi, Tara y Barla, Josef (2015). *New materialisms/New colonialisms*. Unpublished manuscript. Åbo Akademi University.

Hobbs, Renee (2010). *Digital and media literacy: A plan of action: a white paper on the digital and media literacy recommendations of the Knight Commission on the information needs of communities in a democracy*. The Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/files/content/docs/Digital_and_Media_Literacy.pdf

hooks, bell (1990). *Yearning Race, Gender, and Cultural Politics*. South End Press.

hooks, bell (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

hooks, bell (2020). *Teoría feminista. De los márgenes al centro* (Gloria Watkins, Trad). Traficantes de sueños. (Trabajo original publicado en 2015)

Houser, Heather (2018). Affective Turn. En Rosi Braidotti y Maria Hlavajova (Eds.), *Posthuman Glossary* (pp. 15-16). Bloomsbury Academic

Illouz, Eba (2007). *Intinidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.

INS Vil·la de Gràcia (2017). *Sigueu com som* [Película]. Barcelona Aula Mòbil.

Institut Escola Pepa Colomer (s.f). *Projecte Educatiu de Centre*.
<https://agora.xtec.cat/escolapepacolomer/lescola/projecte-educatiu/>

Instituto de la Mujer (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres* (Informe). Instituto de la Mujer.
<https://www.inmujeres.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>

Jamouchi, Samira (2020). Affective togetherness in arts education: Lingering on a performative approach to wool felting. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 1(2), 50-74.
<https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i2.31840>

Jenkins, Herny (2014). Rethinking 'Rethinking Convergence/Culture'. *Cultural Studies*, 28(2), 267- 297. <https://doi.org/10.1080/09502386.2013.801579>

Kapoor, Dip y Jordan, Steven (Eds.). (2009). *Education, Participatory Action Research and Social Change: International perspectives*. Palgrave Macmillan.

Kellner, Douglas y Share, Jeff (2005). Toward Critical Media Literacy: Coreconcepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26(3), 369-386. <https://doi.org/10.1080/01596300500200169>

Koro-Ljunberg, Mirka (2012). Researchers of the World, Create! *Qualitative Inquiry*, 18(9), 808-818. <https://doi.org/10.1177/1077800412453014>

Landström, Catharina (2017). *Transdisciplinary Environmental Research. A Practical Approach*. Palgrave Macmillan

Lara, Ali; Liu, Wen; Ashley, Colin; Nishida, Akemi; Liebert, Rachel y Billis, Michel (2017). Affect & Subjectivity. *Subjectivity*, 10, 30-43. <https://doi.org/10.1057/s41286-016-0020-8>

Lara, Ali y Enciso Domínguez, Giazú (2013). El Giro Afectivo. *Athenea digital*, 13(3), 101-119. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>

Latour, Bruno (1996). On actor-network theory. A few clarifications plus more than a few complications. *Soziale Welt*, 47, 369-381. <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/P-67%20ACTOR-NETWORK.pdf>

Lenette, Caroline; Stavropoulou, Nelli; Nunn, Caitlin; Kong, ui Ting; Cook, Tina; Coddington, Kate y Banks, Sarah (2019). Brushed under the carpet: Examining the complexities of participatory research'. *Research for All*, 3(2), 161-79. <https://doi.org/10.18546/RFA.03.2.04>

Lenette, Caroline; Blomfield, Isobel; Bordbar, Arash; Akbari, Hayatullah y Yuol, Anyer (2020). Self-representation in participatory video research: Ethics and lessons learnt.

Art/Research/International:/A/Transdisciplinary/Journal, 5(2), 399-424.
<https://doi.org/10.18432/ari29498>

Lenz-Taguchi, Hillevi (2016). The Concept as Method: Tracing-and-mapping the Problem of the Neuro(n) in the Field of Education. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 213-223. <https://doi.org/10.1177/1532708616634726>

Lenz-Taguchi, Hillevi y St. Pierre, Elizabeth Adams (2017). Using Concept as Method in Educational and Social Science Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 643-648. <https://doi.org/10.1177/1077800417732634>

Leong, Diana (2016). The mattering of Black lives: Octavia Butler's hyperempathy and the promise of the new materialisms. *Catalyst: Feminism, Theory, Technoscience*, 2(2), 1-35. <https://doi.org/10.28968/cftt.v2i2.28799>

Lewis, Reina y Mills, Sara (Eds.). (2003). *Feminist Postcolonial Theory: A Reader*. Edinburgh University Press.

Lico, Sofia y Luttrell, Wendy (2011). An important part of me: A dialogue about difference. *Harvard Educational Review*, 81(4), 667-686. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.j5w3r88703266971>

Livio, Maya y Emerson, Lori (2019). Towards Feminist Labs: Provocations for Collective Knowledge-Making. En Loes Boger y Letizia Chiappini (Eds.), *Critical Makers Reader: (Un)learning Technology*. Institute of Network Cultures.

Low, Bronwen; Brushwood Rose, Chloë; Salvio, Paula y Palacios L. (2012). (Re)framing the Scholarship on Participatory Video: From Celebration to Critical Engagement. En Milne, Elisabeth-Jane Mitchell, Claudia y de Lange, Naydene (Eds.) *Handbook on Participatory Video* (pp. 49-65). Altamira Press.

Lozano Mulet, Paula (2023). *La diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante. Percepciones, prácticas y formación del profesorado de educación primaria*. [Tesis doctoral, no publicada]. Universitat de Barcelona.

Lucas, Sarah (1996). *Selfportrait with fried eggs* [Impresión digital]. Tate.

Lugonés, María (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1501>

Luttrell, Wendy; Restler, Victoria y Fontaine, Claire (2012). Youth Video Making. Selves and Identities in Dialogue. En Milne, Elisabeth-Jane Mitchell, Claudia y de Lange, Naydene (Eds.) *Handbook on Participatory Video* (pp. 164-177). Altamira Press.

MacDougall, David (2005). *The Corporeal Image: Film, Ethnography and the Senses*. Princeton University Press.

Macón, Cecilia (2014). Género, afectos y política: Lauren Berlant y la irrupción de un dilema. *Debate Feminista*, 49, 163-185. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/80572>

Mahlknecht, Barbara (2017). Doubt, excitement, pleasure: feminist practices of teaching and learning in art and education. En Beatriz Revelles-Benavente y Ana M. González Ramos (Eds.), *Teaching Gender: Feminist Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis* (pp. 117-130). Routledge.

Maraj, Louis M.; Prasad, Pritha y Roundtree Sherita V. (2018). #BlackLivesMatter: pasts, presents, and futures. *Prose Studies*, 40(1-2), 1-14. <https://doi.org/10.1080/01440357.2019.1668638>

Massumi, Brian (1995) The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, 31, 83-109. <https://doi.org/10.2307/1354446>

Mauthner, Natasha (2016). Un/re-making method: Knowing/enacting posthumanist performative social research methods through ‘diffractive genealogies’ and ‘metaphysical practices’. En Victoria Pitts-Taylor (Ed.), *Mattering: Feminism, Science and Materialism* (pp. 258-283). New York University Press.

Meager, Nigel (2019). *Observational Filmmaking for Education. Digital Video Practices for Researchers, Teachers and Children*. Palgrave Macmillan.

micreate2020 [@micreate2020]. (2020a, 9 de junio). "Effective integration in the educational system relies on the host societies" We are excited to share with you our first policy brief, that you can download from <http://micreate.eu/wp-content/uploads/2020/03/policy.pdf>. #migration #education #H2020 #integration #children. [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/micreate2020/status/1270314140968632320>

micreate2020 [@micreate2020]. (2020b, 22 de junio). #RefugeeDay reminds us that we must keep working to create equal opportunities for all children in times of crisis, and that we must include them in this process. Our latest policy brief: <http://micreate.eu/wp-content/uploads/2020/03/policy.pdf> #migration #education #H2020 #integration #children [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/micreate2020/status/1275008406173159427>

Milne, Elisabeth-Jane Mitchell, Claudia y de Lange, Naydene (Eds.). (2012). *Handbook on Participatory Video*. Altamira Press.

Minh-ha, Trinh T. (1989). *Woman, Native, Other: Writing Postcoloniality and Feminism*. Indiana Up.

Mitchell, Claudia, Milne, Elisabeth-Jane y de Lange, Naydene. (2012). Introduction. En Milne, Elisabeth-Jane Mitchell, Claudia y de Lange, Naydene (Eds.), *Handbook on Participatory Video* (pp. 1-15). Altamira Press.

Mitchell, William J. T. (2014). ¿Qué quieren realmente las imágenes? (Javier Fresneda, Trad.). COCOM© Press. (Trabajo original publicado en 1996)

- Mohanty, Chandra Talpade (2003). "Under Western Eyes" Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalist Struggles. *Signs*, 28(2), 499-535. <https://doi.org/10.1086/342914>
- Molina, Sorata y Alemañ, Luis (2020). Proyecto miradas: vídeo participativo para la igualdad de género. En Díez Gutiérrez y Rodríguez Fernández, Juan Ramón (Dirs.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 54-65). Octaedro.
- Mookerjee, Sourayan (2010). Autonomy and Video Mediation: Dalitbahujan Women's Utopian Knowledge Production. En Dip Kapoor y Edward Shizha (Eds.), *Indigenous Knowledge and Learning in Asia/Pacific and Africa* (pp. 165-178). Palgrave Macmillan.
- Moraña, Mabel (2012). Postcríptum. El afecto en la caja de herramientas. En Mabel Moraña y Ignacio Sánchez Pardo (Eds.), *El lenguaje de las emociones: afecto y cultura en América Latina* (pp. 313-337). Iberoamericana.
- Murris, Karin (2016). "#Rhodes Must Fall: A Posthumanist Orientation to Decolonising Higher Education Institutions". *South African Journal of Higher Education*, 30(3), 274-94. <https://doi.org/10.20853/30-3-653>.
- Museo Reina Sofía (2012). *Programas audiovisuales ¿Para saber hay que imaginarse?* Subtramas. <http://subtramas.museoreinasofia.es/es/programas-audiovisuales/-para-saber-hay-que-imaginarse->
- Nardini, Krizia (2014). Embodied Thinking and the 'Transformative Matter' of (New) Feminist Materialist Theorizing. En Beatriz Revelles-Benavente; Ana González Ramos y Nardini Krizia (Coord.). New feminist materialism: engendering an ethic-onto-epistemological methodology [Número Especial]. *Artnodes*, 14, 18-24. <https://doi.org/10.7238/a.v0i14.2412>
- O'Sullivan, Simon (2010). The aesthetics of affect: Thinking art beyond representation. *Angelaki: journal of theoretical humanities*, 6(3), 125-135. <https://doi.org/10.1080/09697250120087987>
- Olid, Bel (2019). *Follem?* BRIDGE.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Organización de las Naciones Unidas [ONU].
- Ornelas, Marta Sobral Antunes (2016). *O papel da autoria da autoria dos jovens na relação entre o museu da arte contemporânea e a escola*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/398961>
- Ortiz, Daniela (2018). *Sobre los hombros del opresor pesará nuestro dolor*. [Cerámica pintada]. <https://www.daniela-ortiz.com/monumentos-anticoloniales>
- Palmer, Helen (2016). *Diffractional Pedagogies*. New Materialism. How matter comes to matter. <https://newmaterialism.eu/almanac/d/diffractional-pedagogies.html>

- Palomero, Pilar (Directora). (2013). *Las niñas* [Película]. Inicia Films.
- Parikka, Jussi (2012). New Materialism as Media Theory: Medianatures and Dirty Matter. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 9(1), 95-100. <http://dx.doi.org/10.1080/14791420.2011.626252>
- Parr, Adrian (Ed.). (2010). *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (2nda ed.). Edinburgh University Press.
- Pasalar, Carme y Funes Romero, Arnau (2020). El barri de Sant Cosme del Prat de Llobregat, una experiència de reivindicació, remodelació i acompanyament sociocomunitari. *Papers: Regió Metropolitana de Barcelona: Territori, estratègies, planejament*, 63, 154-164. <https://raco.cat/index.php/PapersIERMB/article/view/381023>.
- Pink, Sarah (2001). *Doing Visual Ethnography*. SAGE Publications.
- Pink, Sarah (2013). *Doing sensory ethnography*. SAGE Publications.
- Reber, Diedra (2012). La afectividad epistémica: el sentimiento como conocimiento en El secreto de sus ojos y La mujer sin cabeza. En Mabel Moraña y Ignacio Sánchez Pardo (Eds.), *El lenguaje de las emociones: afecto y cultura en América Latina* (pp. 92-105). Iberoamericana.
- Rekret, Paul (2018). The Head, the Hand, and Matter: New Materialism and the Politics of Knowledge. *Theory, Culture & Society*, 35(7-8), 49-72. <https://doi.org/10.1177/0263276418806369>
- Remme, Devyn (2023). Vitality and affirmative difference. En Silvia Luraschi, Federica Timeto and Sibel Yardımcı (Eds.), Situating research on art, technological practices and literatura [Número Especial]. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 7, 85-88. <https://doi.org/10.1344/jnmr.v7i1.42252>
- Revelles-Benavente, Beatriz (2014). *Literature, Gender and Communication in the making Understanding Toni Morrison's Work in the Information Society* [Tesis doctoral, Universitat Oberta de Catalunya]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/306597>
- Revelles-Benavente, Beatriz (2017). Affecting feminist pedagogies: performing critical thinking in between social networking sites and contemporary literature. En Just, Edyta y Wraggen, Wera (Eds.), *Theories of Affect and Concepts in Generic Skills Education: Adventurous Encounters* (pp. 131-155). Cambridge Scholars Publishing.
- Revelles-Benavente, Beatriz (2018). «Sabers materials». Intraaccionar el nou materialisme de Van der Tuin amb el realisme agencial de Karen Barad. *Enrahonar. An International Journal Of Theoretical And Practical Reason*, 60, 75-91. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.1190>
- Revelles-Benavente, Beatriz (2023). Lost (and found) in trans-lation: The Handmaid's Tale as a Respond-able Literary Lab (LitLab) in the ESL classroom with a feminist new materialist pedagogy. *DIGIBUG*. <https://hdl.handle.net/10481/80190>

Revelles-Benavente, Beatriz y de Riba Mayoral, Silvia (en prensa). Cartographies for gendering an affective pedagogy. En Carrasco Segovia, Sara; Hernández-Hernández, Fernando y Sancho-Gil, Juana (Eds.), *Affective cartographies*. Springer Nature.

Revelles-Benavente, Beatriz; Ernst, Waltraud y Rogowska-Stangret, Monika (Eds.). (2019). Feminist New Materialisms: Activating Ethico-Politics through Genealogies in Social Sciences [Número Especial]. *Social Sciences*, 8(11). <https://doi.org/10.3390/socsci8110296>

Revelles-Benavente, Beatriz y González Ramos, Ana (Eds.) (2017). *Teaching Gender: Feminist Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis*. Routledge.

Revelles-Benavente, Beatriz y Sancho-Gil, Juana (2020). Re-explorando la “materia”: Implicaciones para la investigación educativa y social. En Juana Sancho-Gil; Fernando Hernández-Hernández; Lourdes Montero Mesa; Juan de Pablos Pons; Ignacio Rivas Flores y Almudena Ocaña Fernández (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 37-50). Octaedro.

Richardson, Laurel y St. Pierre, Elizabeth A. (2005). Writing. A Method of Inquiry. En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 1410-1444). SAGE Publications.

Riera-Retamero, Marina (2022). *Política del encuentro. Una aproximación etnográfica a las implicaciones de la praxis fílmica en las luchas contemporáneas por la libertad de movimiento* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/193942/1/MRR_TESIS.pdf

Riera-Retamero, Marina; Hernández-Hernández, Fernando; de Riba Mayoral, Silvia; Lozano-Mulet, Paula y Estalayo-Bielsa, Paula. (2021). Los métodos artísticos como desencadenantes de subjetividades en tránsito de la infancia migrante: un estudio en escuelas públicas de Barcelona. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 43, 167-192. <https://doi.org/10.7440/antipoda43.2021.08>

Ringrose, Jessica; Whitehead, Sophie; Regehr, Kaitlyn y Jenkinson, Amelia (2019). Play-Doh Vulvas and Felt Tip Dick Pics: Disrupting phallocentric matter(s) in Sex Education. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 10(2-3), 259-291. <https://doi.org/10.7577/erm.3679>

Rist, Pipilotti (1997). *Ever Is Over All* [Instalación de vídeo]. MoMa.

Roberts, Tony y Lunch, Chris (2015). Participatory Video. En Mansell, Robin y Hwa Ang, Peng (Eds.), *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*. John Wiley & Sons.

Rodríguez Aranda, Pilar (1996-2001). *Ella es frontera* [Vídeo-poema]. Anarcafilms.

Rodríguez, Clemencia (2001). *Fissures in the Mediascape. An International Study of Citizen's Media*. Hampton Press.

Roffe, Jonathan (2010). Multiplicity. En Adrian Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (2nda ed., pp. 181-182). Edinburgh University Press.

Rogowska-Stangret, Monika (2017). Corpor(e)al Cartographies of New Materialism: Meeting the Elsewhere Halfway. *The minnesota review*, 88, 59-68. <https://doi.org/10.1215/00265667-3787390>

Romm, Norma R. A. (2020). Reflections on a Post-Qualitative Inquiry With Children/Young People: Exploring and Furthering a Performative Research Ethics. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 21(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3360>

Rosiek, Jerry Lee, Snyder, Jimmy y Pratt, Scott L. (2020). The New Materialisms and Indigenous Theories of Non-Human Agency: Making the Case for Respectful Anti-Colonial Engagement. *Qualitative Inquiry*, 26(3-4), 331-346. <https://doi.org/10.1177/1077800419830135>

Rouch, Jean (1974). *Cinéma et anthropologie*. Éditions de l'EHESS.

Rousell, David; Harris, Daniel; Wise, Kit; MacDonald, Abbey; Vagg, Julia (2020). Posthuman Creativities: Democratizing Creative Educational Experience beyond the Human. *Review of Research in Education*, 46(1), 374-397. <https://doi.org/10.3102/0091732X22108431>

Rúa, Sebastián y Giraldo, Estefanía (2016). *Meta-dermis* [Videoarte].

Rubilar Medina, José Eugenio (2023). *Indagar en/con la universidad. La educación de las artes y el patrimonio en los estudios de grado de pedagogía y artes visuales en una institución universitaria de Chile: [auto]etnografía de un proceso de investigación discontinuo*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/689225>

Sánchez-Pardo, Esther (2017). 'It's a hell of a responsibility to be yourself': troubling the personal and the political in feminist pedagogy' en Beatriz Revelles-Benavente y Ana M. González Ramos (Eds.), *Teaching Gender: Feminist Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis* (pp. 64-80). Routledge.

Sanmartí, Neus (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf

Santa Cruz, Victoria [Music MGP] (2016). *Victoria Santa Cruz / Me Gritaron Negra (Afro Perú) / Music MGP* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg>

Sauzet, Sofie (2018). *Phenomena - Agential Realism*. New Materialism. How matter comes to matter. <https://newmaterialism.eu/almanac/p/phenomena-agential-realism.html>

Sauzet, Sofie (2021). Versions of Phenomena. *Matter. Journal of New Materialist Research*, 4, 159-168. <https://doi.org/10.1344/jnmr.v2i2.35899>

Schmitz, Sigrid y Ahmed, Sara (2014) Affect/Emotion: Orientation Matters. A Conversation between Sigrid Schmitz and Sara Ahmed. *FZG*, 2(1014), 97-108. <https://doi.org/10.3224/fzg.v20i2.17137>

Sedgwick, Eve (2003). *Touching Feeling. Affect, Pedagogy, Performativity*. Duke University Press.

Sedgwick, Eve (1985). *Between Men. English Literature and Male Homosocial Desire*. Columbia University Press.

Segura Fernández, Raquel (2020). Deconstrucción del sistema educativo desde la perspectiva de género y educación afectivo-sexual: revisión teórica de planteamientos educativos curriculares y formación docente desde la mirada de las pedagogías feministas. *Revista Diversidade e Educação*, 8, 143-170. <https://doi.org/10.14295/de.v8iEspeciam.10938>

Sellers, Marg (2015). ...working with (a) rhizoanalysis... and working (with) a rhizoanalysis. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 12(1), 6-31. <https://doi.org/10.29173/cmplt23166>

Shaw, Jackie y Robertson, Clive (1997). *Participatory Video: A Practical Approach to Using Video Creatively in Group Development Work*. Routledge.

Sherman, Cindy (1975). *Madonna* [Impresión gelatina de plata]. Composition Gallery.

Simpson, Lorna (1994-2006). *Wigs* [Litografías]. MoMa.

Sindberg Jensen, Søren y Hobel, Peter (2020). Key incidents in child-centred migration research: exploring methodological and epistemological implications of child-researcher interaction. *ANNALES: Series Historia et Sociologia*, 30(4), 575-586. <https://doi.org/10.19233/ASHS.2020.38>

Smith, Valerie (1998). *Not Just Race, Not Just Gender: Black Feminist Readings*. Routledge.

Solana, Mariela (2017). Relatos sobre el surgimiento del giro afectivo y el nuevo materialismo: ¿está agotado el giro lingüístico? *Cuadernos De filosofía*, 69, 87-103. <https://doi.org/10.34096/cf.n69.6117>

Spinoza, Baruch (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Orbis. (Trabajo original publicado en 1677).

Spivak, Gayatri (1998). Can the Subaltern Speak?. En Nelson Cary y Lawrence Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press

- Springgay, Stephanie y Truman, Sarah E. (2018). On the Need for Methods Beyond Proceduralism: Speculative Middles, (In)Tensions, and Response-Ability in Research. *Qualitative Inquiry*, 24(3), 203-214. <https://doi.org/10.1177/1077800417704464>
- St. Pierre, Elizabeth A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4ta ed., pp. 611-635). SAGE Publications.
- St. Pierre, Elizabeth A. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research: Toward "Post Inquiry". *Journal of curriculum theorizing*, 30(2), 2-19. <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/521>
- St. Pierre Elizabeth A. (2019). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/1077800418772634>
- St. Pierre, Elizabeth A. (2021). Post Qualitative Inquiry, the Refusal of Method, and the Risk of the New. *Qualitative Inquiry*, 27(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177/1077800419863005>
- Stagoll, Cliff (2010). Becoming. En Adrian Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (2nda ed., pp. 25-27). Edinburgh University Press.
- Stark, Whitney (2016). *Agential Cut*. New Materialism. How matter comes to matter. <https://newmaterialism.eu/almanac/a/agential-cut.html>
- Steiner, Claude (1984). Emotional Literacy. *Transactional Analysis Journal*, 14(3), 162-173. <https://doi.org/10.1177/036215378401400301>
- Stenner, Paul y Moreno-Gabriel, Eduard (2013). Liminality and affectivity: The case of deceased organ donation. *Subjectivity*, 6, 229-253. <https://doi.org/10.1057/sub.2013.9>
- Sundberg, Juanita (2014). Decolonizing posthumanist geographies. *Cultural Geographies*, 21(1), 33-47. <http://www.jstor.org/stable/26168540>
- Suominen, Anniina; Kallio-Tavin, Mira y Hernández- Hernández, Fernando (2017). Arts-based research traditions and orientations in Europe: Perspectives from Finland and Spain. In Patricia Leavy (Ed.), *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 101-120). Guilford Press.
- Sureda-Perelló, Mar (2023, 20 de enero). Leer desde el encuentro; el uso de la ficción especulativa y la ética posthumana para pensar una investigación agrietada sobre los posibles lectores jóvenes lectoras [Presentación]. *Imaginar mundos posibles. Potencialidades, límites y fricciones de la ficción especulativa en la investigación y la educación*. Disseny Hub Barcelona y Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
- Tendencias TikTok [Tendencias TikTok] (2021). *Ay Rico Rico 2021/TikTok Recopilación/Los mejores bailes de TikTok* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SugCNX-5ZpI&t=99s>
- Thrift, Nigel (2007). *Non-Representational Theory: Space, Politics, Affect*. Routledge.

TikTok Infinity Tendencia [TikTok Infinity Tendencia] (2021). *Los Tiktok más graciosos de Iken Unsu* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nH1X8PBOizQ>

Toffler, Alvin (1980). *The third wave*. William Morrow.

Tomkins, Silvan (1962). *Affect, Imagery, Consciousness. Vol I: The Positive Affects*. Springer.

Trafi-Prats, Laura (2021). Thinking affective pedagogies at the intersection of Popular Media, Digital Technology and Gurokawaii. *Studies in Art Education*, 62(3), 209-221. <https://doi.org/10.1080/00393541.2021.1936427>

Trafi-Prats, Laura y Fendler, Rachel (2020). Postproductive methods: researching modes of relationality and affect worlds through participatory video with youth. En Matthew Thomas y Robin Belling (Eds.), *Post-Qualitative Research and Innovative Methodologies. Social Theory and Methodology in Education Research* (pp. 19-34). Bloomsbury.

Trigo, Abril (2012). La función de los afectos en la economía político-libidinal. En Moraña, Mabel y Sánchez Prado, Ignacio (Eds.) *El lenguaje de las emociones: afecto y cultura en América Latina* (pp. 39-53). Iberoamericana.

Trujillo, Gracia (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>

Truman, Sarah E. (2019). Feminist New materialisms. En Paul Atkinson; Sara Delamont; Melissa Hardy y Melissa Williams (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Research Methods*. SAGE Publications.

Tsang, Wu (Director). (2018). *Into a Space of Love*. Frieze.

Valls, Rosa (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/2929>

van der Tuin, Iris (2014). Diffraction as a methodology for Feminist Onto-epistemology: On encountering Chantal Chawaf and Posthuman interpellation. *Parallax*, 20(3), 231-244. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927631>

van der Tuin, Iris (2015). Generational feminism: New materialist introduction to a generative approach. En Iris van der Tuin (Ed.), *New materialisms: Ontology, agency, and politics* (pp. 1-17). Duke University Press

van der Tuin, Iris y Verhoeff, Nanna (2022). *Critical Concepts for the Creative Humanities*. Rowman & Littlefield Publishers.

Velásques Luna, Idania (2021). *Guión cinematográfico como una técnica en el método biográfico de investigación* [Tesis de grado, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio Institucional - Universidad La Gran Colombia.

<https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/7112>

Vidiella, Judit (2012). Espacios y políticas culturales de la emoción. Pedagogías de contacto y prácticas de experimentación feministas. En Antonio Collados y Javier Rodrigo (Coord.). *Transductores: Pedagogías en red y prácticas instituyentes* (pp. 62-84). Centro Jose Guerrero - Diputación de Granada.

Vidiella, Judit (2014). Archivos encarnados como zonas de contacto. *Elímera Revista de Arte de Acción*, 5(6), 16-23.

VV.AA. (2017). *Investigación (educativa) basada en las artes. Materiales para el Mooc Tendencias emergentes en investigación educativa*. Universidad de La Laguna.

Waite, Louise y Conn, Catherine (2012). Participatory video: A feminist way of seeing? En E.J Milne; Claudia Mitchell y Naydene de Lange (Eds.), *Handbook of participatory video* (pp. 85-99). Altamira Press.

Walker, Kara (2017). *Slaughter of the innocents. They might be guilty of something* [Papel cortado, acrílico y grafito sobre lienzo]. The Museum of Fine Arts, Houston.

Warhol, Andy (1975). *Ladies and Gentlemen* [Serigrafía]. Masterworks. Fine Art Gallery.

Waters, Mark (Director). (2004). *Chicas Malas* [Película]. SNL Studios.

Weston, Frederik (2019). *Happening* [Exposición].

White, Shirley (2003). *Participatory Video: Images that Transform and Empower*. SAGE Publications.

Whitehead, Alfred North [1929]. *Process and Reality. An Essay in Cosmology*. The Free Press. (Trabajo original publicado en 1929)

Wolter, Stella; Liepold, Mira; Tatzber, Rosa y Gradik, Melanie (2022). Comparative report on reflexive methodology (Informe). *MiCreate. Migrant Children and Communities in a Transforming Europe*. https://www.micreate.eu/wp-content/img/pdf/D9.2_SK.pdf

Xu, Lihua; Aranda, George; Widjaja, Wanty y Clarke, David (Eds.). (2018). *Video-based Research in Education: Cross-disciplinary Perspectives*. Routledge.

Zapata, Florencia y Rondán, Vidal (2016). *La investigación - acción participativa. Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto de Montaña.

Zembylas, Michalinos (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, 51(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403061372003>

Zimmermann, Patricia y de Michiel, Helen (2018). *Open Space New Media Documentary. A Toolkit for Theory and Practice*. Routledge.

ANEXOS

ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMENT INFORMAT / FULL D'INFORMACIÓ

Títol de la tesi doctoral: "Prácticas audiovisuales en educación: una propuesta afectiva feminista para comprometerse con la diferencia en contextos educativos"

Es prega que aquest document es llegeixi detingudament i, abans d'acceptar la participació, es faci arribar qualsevol dubte, suggeriment o preocupació que pugui tenir al respecte a la doctoranda Silvia de Riba Mayoral (sderiba@ub.edu) que està portant a terme la present tesi doctoral, en el marc dels estudis de doctorat d'Art i Educació de la Universitat de Barcelona.

INFORMACIÓ SOBRE LA TESI

La tesi "Reconfigurant les pràctiques audiovisuals en educació: una proposta afectiva per comprometre's amb la diferència en contextos educatius" té l'objectiu de respondre als reptes educatius contemporanis a través d'indagar com les pràctiques audiovisuals, des d'una perspectiva afectiva, poden ser una proposta pedagògica compromesa amb la diferència. En concret, amb les configuracions del gènere.

Amb aquesta finalitat, la tesi pretén implementar uns Laboratoris Audiovisuals de Gènere (LAG) amb grups des de tercer de primària fins a segon de la ESO. Aquests laboratoris consten d'unes 6 hores de duració i busquen establir un espai on explorar, col·laborativament i a través de l'ús de les pràctiques audiovisuals, el gènere. La participació de l'estudiantat resulta inestimable per al desenvolupament d'aquests tallers.

PROCEDIMENTS QUE ES FARAN SERVIR ALS LAG

Els LAG fan ús de les eines audiovisuals amb l'objectiu de treballar un tema central: el gènere. Amb aquesta finalitat, els estudiants generen una primera aproximació a la temàtica a partir de detonants visuals, permetent diàlegs crítics i connectant la vida personal de l'estudiantat amb la vida social, política i cultural. A partir de les idees del debat i dividint la classe en diversos grups, els LAG segueixen amb la ideació, producció i post-producció d'un dispositiu audiovisual. Finalment, els LAG conclouen fent una visualització de les peces i una reflexió al voltant del procés de creació.

En aquesta proposta el focus no està centrat en el producte artístic final, sinó en el procés pedagògic, afectiu, social i cognitiu que la creació conjunta ens ofereix.

Per al desenvolupament dels tallers ens cal la col·laboració de l'estudiantat i equip docent perquè, potencialment (i sempre subjecte a l'acceptació de la directora), a més de comptar amb la participació, puguem documentar el procés.

RISCOS, BENEFICIS I COMPENSACIÓ

No hi ha riscos derivats de la participació als tallers ni compensacions per participar-hi. L'anonimat serà preservat i protegit. Únicament l'equip de la UB tindrà accés a les dades personals. No s'utilitzaran noms reals al presentar resultats d'aquesta experiència i les dades personals seran codificats, anonimitzades o s'utilitzaran sota pseudònims. Participar en l'estudi no afectarà la seva relació present o futura amb la Universitat de Barcelona.

INFORMACIÓ RELATIVA A LA VOLUNTAT, PROTECCIÓ, CONFIDENCIALITAT I ÚS DE DADES

En tot cas, les dades i els sons registrats s'utilitzaran exclusivament per a fins d'investigació, acadèmics i didàctics. La participació és totalment voluntària i en qualsevol moment pot declinar la seva participació en l'estudi (sense necessitat d'assenyalar els motius) i exercir el seu dret a l'accés, rectificació, supressió, limitació, portabilitat, cancel·lació i oposició a la publicació de les seves dades, d'acord amb l'article 20 del Reglament de la Unió Europea 2016/679 del Parlament i de el Consell, de 27 d'abril de 2016, relatiu a la protecció de les persones físiques en relació amb el tractament de les seves dades personals i la lliure circulació d'aquestes dades (RGPD).

Pot exercir aquests drets dirigint-se a Silvia de Riba Mayoral (sderiba@gmail.com), investigadora de la tesi doctoral. L'informem també que aquesta persona és també, atenent a la Llei Orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals, la responsable del tractament i custòdia de les dades recollits i que les dades i registres obtinguts es guardaran i processaran de manera segura en un ordinador protegit amb clau a la qual només l'investigador tindrà accés. Les dades seran eliminades a els cinc anys de la data definitiva de finalització de l'estudi. En tot cas, les dades personals seran codificades, anonimitzades o s'utilitzaran sota pseudònims. A més, per garantir la privacitat de les persones participants i de les seves dades personals, s'utilitzaran programes que els protegeixin.

Aquests drets d'accés, rectificació de dades, supressió, limitació, oposició i retirada del consentiment de l'ús de les dades per a determinades finalitats també pot exercir-lo contactant amb el Delegat de Protecció de Dades a través d'un escrit a l'adreça postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pavelló Rosa, 08028 - Barcelona), o mitjançant un correu electrònic a protecciodedades@ub.edu. A més, de conformitat amb les referides regulacions, la UNIVERSITAT DE BARCELONA (amb CIF Q0818001J i domicili a la Gran Via de les Corts Catalanes, 585 -08.007 Barcelona), com a responsable del tractament de les dades personals, l'informa que pot contactar amb el Delegat de Protecció de Dades a través d'aquesta mateixa adreça postal i electrònica.

D'altra banda, el material registrat serà tractat i custodiat d'acord amb la legislació vigent a Espanya en matèria de protecció de dades (L.O. 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal).

Finalment, té dret a presentar una reclamació davant l'Agència Catalana de Protecció de Dades en el cas de qualsevol actuació de la Universitat de Barcelona

que consideri que vulnera els seus drets.



CONSENTIMENT INFORMAT / AUTORITZACIÓ DE PARTICIPACIÓ

Com a Directora del IE Pepa Colomer, expresso el meu acord i consentiment a que l'IE Pepa Colomer (i els seu estudiantat i equip docent) participi a la recerca i confirmo les següents condicions:

- X Confirmo que he llegit i entès el full d'informació sobre el projecte.
- X La informació que he rebut sobre tesi és suficient i he tingut l'oportunitat de plantejar qualsevol dubte, suggeriment o preocupació relacionada amb el estudi abans d'acceptar participar. D'haver plantejat dubtes, les respostes rebudes a totes les preguntes han estat satisfactòries.
- X Sí, consenteixo que l'IE Pepa Colomer participi a la recerca.
- X Sí, consenteixo que es puguin recollir exemples de treballs dels estudiants a l'aula.
- X Sí, consenteixo que l'estudiantat i equip docent pugui ser enregistrat en audio, vídeo o imatge i que aquests puguin ser utilitzats amb finalitats de difusió del projecte i el seu anàlisi per a la recerca.
- X Entenc que totes les dades recopilades es mantindran d'acord amb la normativa comunitària de protecció de dades i que tot allò que la investigadora publiqui sobre el projecte serà anonimitzat, això significa que no es podrà reconèixer cap participant.
- X He comprès que puc exercir en qualsevol moment i sense necessitat d'assenyalar els motius meu dret a l'accés, rectificació, supressió, limitació, portabilitat, cancel·lació i oposició a la publicació de les seves dades, d'acord amb l'article 20 del Reglament de la Unió Europea 2016/679 del Parlament i del Consell, de 27 d'abril de 2016, relatiu a la protecció de les persones físiques en relació amb el tractament de les seves dades personals i la lliure circulació d'aquestes dades (RGPD).

Es poden exercir aquests drets dirigint-se a la doctoranda Silvia de Riba Mayoral (sderiba@ub.edu)

Nom i cognom

Montserrat Catà Miró (Directora en funcions)

Data Lloc

El Prat de Llobregat a 16 de desembre de 2021

Signatura

Montserrat
t Cata Miró



Signat digitalment
per Montserrat
Cata Miró
Data: 2021.12.16
15:03:15 +01'00'

ANEXO 2. INVITACIÓN A LOS L.A.G



LABORATORI AUDIOVISUAL DE GÈNERE 8M

El Dia Internacional de la Dona és una ocasió per a poder reflexionar sobre el gènere a l'escola.

Fer-ho a través de l'audiovisual ens permet relacionar-nos amb el tema d'una forma diferent. Les imatges ens envolten al dia a dia i obren maneres d'entendre la realitat. Poder generar nous relats audiovisuals sobre el gènere ens permet un espai de transformació.

Així doncs, el Laboratori Audiovisual busca obrir preguntes per qüestionar allò que es dona per suposat sobre el gènere a través de la creació audiovisual, creant noves narratives i visions sobre aquest tema.

Què és el gènere?

Què fa el gènere?

Com ens afecta el gènere al dia a dia?

El gènere es tria o es fa?

Com podem canviar els estereotips de gènere?

El gènere significa el mateix per totes les cultures?

Hi ha desigualtats entre gèneres?

El gènere ha existit sempre?

Les coses tenen gènere?

Què podem fer per viure junts i juntes amb les diferències?

El Laboratori Audiovisual de Gènere està pensat per aquelles classes que tenen interès en treballar el dia 8M a través de l'audiovisual. Aquest laboratori es pot adaptar a les necessitats de cada grup, tant a nivell de sessions com de contingut. Idealment, està pensat per fer-se en 4 sessions d'una hora:

SESSIÓ 1

A partir d'una dinàmica a partir **fotografies**, obrirem preguntes sobre el **gènere**, posarem exemples visuals que ens permetin pensar sobre el tema i construirem una **cartografia** per recollir el debat.

Per grups, partirem de les fotografies i del debat per crear un relat audiovisual que permeti generar transformacions en com entenem el gènere.

Explicarem tot el que es necessita saber per crear un vídeo (el **llenguatge audiovisual**, els formats possibles, els passos a seguir...).

SESSIÓ 2

Començarem la fase de **pre-producció** treballant la ideació del relat, farem recerca sobre el tema i decidirem què volem dir, fent el guió, omplint l'**storyboard** i el pla de rodatge.

Farem el **rodatge** del nostre relat audiovisual.

SESSIÓ 3

Si no hem acabat el rodatge, seguirem la filmació.

Finalitzarem amb la **post-producció**. Explicarem com es pot editar el nostre vídeo i ho portarem a terme.

SESSIÓ 4

EXHIBICIÓ Visualitzarem els nostres relats audiovisuals.

Els companys i les companyes faran una devolució d'aquests. Què els ha fet pensar?

Decidirem què volem fer amb aquests vídeos.

Tancarem el laboratori recuperant la cartografia de la primera sessió i veient què hem après.

"Viure és aprendre a viure col·lectivament i que el sentit d'aquest aprenentatge és el fruit d'una reescriptura permanent i conflictiva dels sabers i dels valors que compartim"
(Garcés, 2013)

ANEXO 3. PRESENTACIÓN DE LOS L.A.G⁷⁵

⁷⁵ Esta presentación cuenta con enlaces a vídeos. Para acceder a ellos, es necesario clicar sobre la imagen del vídeo.



LABORATORI AUDIOVISUAL DE GÈNERE **8M**

IE PEPA COLOMER · CURS 2020/2021

LABORATORI
AUDIOVISUAL DE
GÈNERE **8M**

SESSIÓ 1

IE PEPA COLOMER · CURS 2020/2021

INTRODUCCIÓ AL GÈNERE

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

INTRODUCCIÓ AL GÈNERE

QUÈ ÉS
EL GÈNERE?



IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021



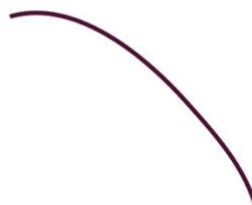
**EL GÈNERE ES
TRIA?**



IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021



**QUÈ ÉS
EL GÈNERE?**



**EL GÈNERE ES
TRIA?**

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

INTRODUCCIÓ AL GÈNERE



**EL GÈNERE SIGNIFICA EL
MATEIX A TOT ARREU?**

Molts pobles no tenien les categories d'home i dona, sinó que van començar amb la colonització.

Per exemple, a la cultura Yoruba (Nigèria - Oest de l'Àfrica): la jerarquia social era l'edat. Es distingien els rols reproductius.

**La invención de
las mujeres:
la historia
colonial del
género**

Publicada original per Indígenas
Traducción per Indígenas

**EL GÈNERE HA EXISTIT
SEMPRE?**

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

INTRODUCCIÓ AL GÈNERE

**COM ENS
AFECTA EL GÈNERE EN
EL NOSTRE DIA A DIA?**



IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

INTRODUCCIÓ AL GÈNERE



Cuando un Euro-blanc
Pienso que es un piro
llamarte **Exótico**



ENS INFLUEIX DIFERENT SEGONS EL
NOSTRE COLOR DE PELL O CLASSE SOCIAL?

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

INTRODUCCIÓ AL GÈNERE



QUINS ESTEREOTIPS ESTAN
ASSOCIATS A CADA GÈNERE?
COM PODEM CANVIAR-HO?

ALGUNAS CAUSAS POR LAS QUE TAMBIÉN LUCHA
EL FEMINISMO:



PARA QUE PUEDAS
LLORAR SIN SER
"UN MARICÓN"



PARA QUE NO TE SIENTAS
OBLIGADO A SER EL
SOSTÉN DE LA FAMILIA



PARA QUE PUEDAS
TRABAJAR DE LO QUE
REALMENTE TE GUSTA



PARA QUE PUEDAS
USAR CUALQUIER
COLOR QUE TE DE
LA PUTA GANA USAR



PARA QUE NO TIEN-
TAS VERGÜENZA SI
UNA MUJER TE
INVITA A CENAR

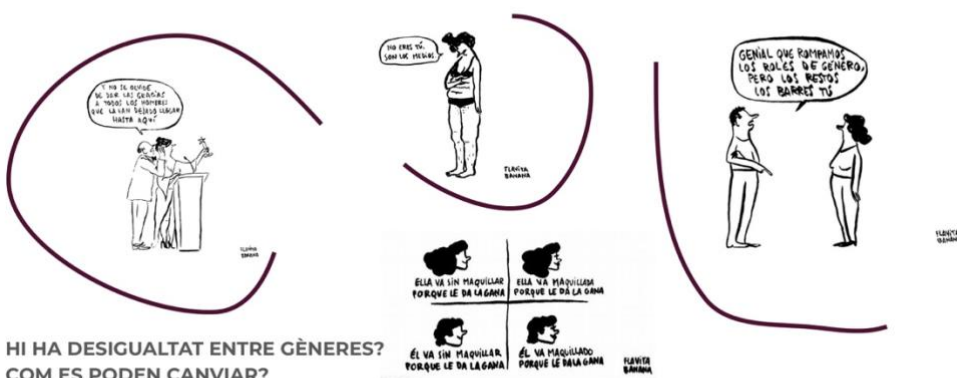


PARA QUE NO TENAS QUE
SER UN SUPERHERO Y
PIEDAS SER UNA PERSONA
LIBRE DE PREJUDICIOS.

WWW.FACEBOOK.COM/PERDONFANTASMA

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

INTRODUCCIÓ AL GÈNERE



IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

INTRODUCCIÓ AL GÈNERE



Source: Gender Inequality in Product Markets: When and How Status Beliefs Transfer to Products

Infographic by Tricia Seibold (icons from iStock)

LES COSES TENEN GÈNERE?

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

INTRODUCCIÓ AL GÈNERE

El problema del gènere és que prescriu com hem de ser en lloc de reconèixer com som. Imagineu-vos el molt més feliços que seriem, el més lliures de ser el nostre veritable jo si no tinguéssim el pes de les expectatives de gènere.

Chimamanda Ngozi Adichie

La solidaritat no assumeix que les nostres lluites siguin les mateixes lluites, que el nostre dolor sigui el mateix, o que la nostra esperança sigui per al mateix futur. La solidaritat implica compromís i treball, així com el reconeixement que encara que no tinguem els mateixos sentiments, ni les mateixes vides, ni els mateixos cossos, vivim en un terreny comú.

El gènere importa a tot el món. I m'agradaria demanar avui que comencem a somiar i a planificar un món diferent. Un món més just. Un món d'homes i dones més feliços, més veraces per a elles mateixos.

Chimamanda Ngozi Adichie

No som tots iguals, sinó tots diferents (i sempre diferents segons el lloc en el que vivim, el nostre entorn, les relacions que tenim): és això el que ens uneix.

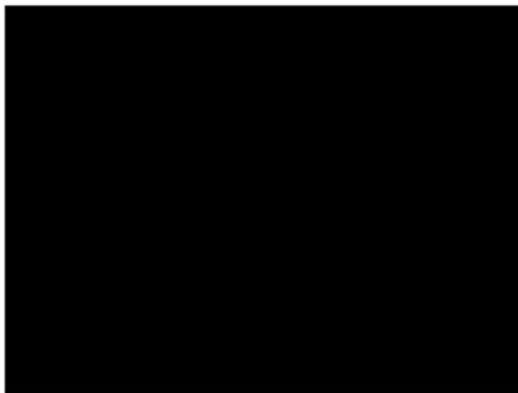
Com diuen **Karen Barad** o **Judith Butler**, el gènere (i qualsevol diferència) es fa en la relació amb les altres persones i amb el món, com un teatre en el que repetim el que altres ja han fet abans. Però, com en una obra, podem intentar transformar les nostres actuacions perquè puguem viure sent sempre diferents, sempre canviant i sempre buscant maneres de poder viure en comú.

El pensament feminista ens ensenya a tots a estimar la justícia i la llibertat de maneres que afavoreixin i afirmin la vida (...). El feminisme és per tothom.

bell hooks

QUÈ PODEM FER PER VIURE JUNTS I JUNTES AMB LES DIFERÈNCIES?

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021



IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

INTRODUCCIÓ A L'AUDIOVISUAL

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

INTRODUCCIÓ A L'AUDIOVISUAL



IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

INTRODUCCIÓ A L'AUDIOVISUAL

TOTES LES IMATGES EXPRESSEN COSES
PERÒ NO SIGNIFIQUEN PER A TOT HOM EL MATEIX.

LES IMATGES CONSTRUEIXEN REALITATS I
TRANSFORMEN.

**QUÈ VOLEM CONSTRUIR
NOSALTRES?**

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

INTRODUCCIÓ A L'AUDIOVISUAL

BRAINSTORMING

- 4 grups
- Detonant: imatge i pregunta
- Objectiu: fer un relat audiovisual d'1 minut

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

SESSIÓ 2 i 3

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

INTRODUCCIÓ A L'AUDIOVISUAL

PLANS SEGONS DISTÀNCIA



Pla General



Pla Americà



Pla Mitjà



Primer Pla



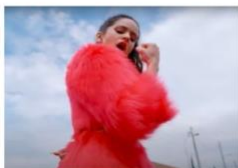
Pla detall



Pla escorç

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

PLANS SEGONS L'ANGLE



Pla contrapicat



Pla picat



Pla Zenital



Pla Nadir

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

PLANS SEGONS EL MOVIMENT DE LA CÀMERA

Moviment òptic

- Zoom IN / OUT:
<https://youtu.be/UQROQ8NJ954>
- Canvi del focus:
https://youtu.be/Z_xltw7Q4No

Moviment físic

- Pla estàtic
- Pla Panoràmic: la càmera es manté a l'eix (TILT: vertical)
- Travelling IN / OUT / CIRCULAR / VERTICAL: la càmera es desplaça.

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

INTRODUCCIÓ A L'AUDIOVISUAL

LA IL·LUMINACIÓ

- **Llum natural o artificial?**
- **Contrallum:** esquena a la llum
- **Imatge cremada:** massa llum, moviments bruscos de càmera

EL SO

- **MÚSICA = SENSACIONS**
- **LA VEU:** converses, veu en off, vídeo mut...
- **SONS D'AMBIENT:** gravació directe o bancs de sons
- **CONSELLS:**
 - **Acostar-se** als diàlegs.
 - No estar a un lloc amb **soroll**.
 - Gravar la **veu en off** en un lloc sense eco.

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

INTRODUCCIÓ A LA CREACIÓ AUDIOVISUAL

FER UN RELAT AUDIOVISUAL REQUEREIX DE 3 TEMPS:

- 1.** LA PREPRODUCCIÓ (IDEACIÓ)
- 2.** LA PRODUCCIÓ (RODATGE)
- 3.** LA POSTPRODUCCIÓ (EDICIÓ/MUNTATGE)

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

1. LA IDEA

- Escriure la sinopsis
- Això requereix: fer un brainstorming a partir de la imatge i la pregunta, fer recerca sobre el tema, escollir el format (videoart, documental...) i el punt de vista. Utilitzarem imatges d'arxiu?

2. EL GUIÓ

Desenvolupem la història seguint aquest esquema

```
ESC 1.  
CLASSE DE 1RB / INTERIOR / DIA  
La professora està explicant una activitat sobre el bon ús del mòbil  
devant d'un grup de 30 alumnes de 12 anys. Sona un mòbil.  
PROFESSOR  
De qui és aquest mòbil que sona?
```

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

3. L'STOYBOARD

Dibuixem els plans per materialitzar el guió



ESCENA:

TIPUS DE PLA:

ACCIÓ:

ESCENA:

TIPUS DE PLA:

ACCIÓ:

ESCENA:

TIPUS DE PLA:

ACCIÓ:

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

EXEMPLE D'STOYBOARD



PSICOSIS - HITCHCOCK

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

4. EL PLA DE RODATGE Planifiquem el rodatge
OBJECTIU: optimització del temps

Ordre de gravació	Pla	Descripció de l'acció	Tipus de pla	Localització	Atrezzo	Personatges
	1					
	2					
	3					
	4					
	5					

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

COSES A TENIR EN COMPTE

✓ **RACORD** <https://www.youtube.com/watch?v=FDbPJl8bn0w>

✓ **SALT D'EIX** <https://www.youtube.com/watch?v=svejkenpjJU>

✓ **TREBALL EN EQUIP - ROLS:** direcció, ajudant de direcció, producció, direcció d'art, direcció de fotografia, càmera...

✓ **DINÀMICA:** silenci, gravant, 5 segons, acció!

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021



EFECTE KULESHOV

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021



(aquest ordre pot ser diferent segons les necessitats)

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021

SESSIÓ 4

IE PEPA COLOMER - CURS 2020/2021



Per grups:

Què volíem comunicar amb el curt?

Com ha estat el procés de creació?

Què hem après? (coses que abans no sabíem, coses que ens han fet pensar...)

- Del gènere
- D'audiovisuals

Què ens han fet pensar els treballs dels companys i companyes?

Tots:

Què volem fer amb aquests vídeos?

Resumim amb una paraula el laboratori.

IE PEPA COLOMER · CURS 2020/2021

MOLTES GRÀCIES!

IE PEPA COLOMER · CURS 2020/2021

ANEXO 4. DOCUMENTOS DE PREPRODUCCIÓN PARA LA COMUNIDAD DE MAYORES

TÍTOL:
EQUIP:
IMATGE I PREGUNTA DETONANT:

PLA DE RODATGE						
ORDRE DE GRAVACIÓ	PLA	DESCRIPCIÓ	TIPUS DE PLA	LOCALITZACIÓ	ATREZZO	PERSONATGES
	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					

TÍTOL:

EQUIP:

IMATGE I PREGUNTA DETONANT:

STORYBOARD



PLA:
ACCIÓ:



PLA:
ACCIÓ:



PLA:
ACCIÓ:



PLA:
ACCIÓ:



PLA:
ACCIÓ:



PLA:
ACCIÓ:

ANEXO 5. DOCUMENTOS DE PREPRODUCCIÓN PARA LA COMUNIDAD DE MEDIANOS

TÍTOL:

EQUIP:

- | | |
|----|-----|
| 1. | 6. |
| 2. | 7. |
| 3. | 8. |
| 4. | 9. |
| 5. | 10. |

MISSATGE QUE VOLEM DONAR:

SINOPSI:

ESCENARIS:

LOCALITZACIÓ 1:

LOCALITZACIÓ 2:

PERSONATGES:

MÚSICA:

EFFECTES SONORS:

ANEXO 6. PRESENTACIÓN DE LA DEVOLUCIÓN AL I.E PEPA COLOMER

INSTITUT ESCOLA PEPA COLOMER

Reconeixement i retorn dels resultats preliminars

esbrina 

 **MCREATE**
Migrant Children and Communities in a Transforming Europe

 UNIVERSITAT DE
BARCELONA

ESCENES I ESTRATÈGIES DE RECOLLIDA DE DADES

Enquestes de
6è a 2n
de la ESO

12 de
desembre
de 2020

Grups de discussió
a 2n
de la ESO

16, 19, 22 i 23
de febrer de
2021

Entrevistes
a 2n
de la ESO

26 de febrer
de 2021

Estades
de
filmació

Gener-Febrer
de 2021

Entrevistes
a l'equip
docent

Abril
de 2021

Laboratoris
audiovisuals
de Gènere

Març-Juny
de 2021

EIXOS CLAU DEL RETORN

1. DE
L'ENTRADA AL
CENTRE

2. DEL TREBALL
DE CAMP DE
MICREATE

3. DEL TREBALL
DE CAMP DE LA
TESI

1. DE L'ENTRADA AL CENTRE

La potencialitat del I.E Pepa Colomer per ser un **referent**.

La importància de l'entrada d'una **especialista en arts** (Hernández, 1995) i d'agents externs vinculats a les arts per:

- **Vivenciar** el potencial de les arts en processos pedagògics.
- Experimentar les possibilitats de la **transversalitat** disciplinar en el treball per projectes.

Las artes como motor de acción adentrándose en prácticas pedagógicas que nunca eran iguales, siempre interactivas, siempre con la huella de la especificidad de cada grupo-clase. No había estudiantes pasivas y los espacios de clase eran un lugar de relaciones cambiantes donde, mediante labores grupales, las estudiantes trabajaban de modo autónomo y en comunidad (Herraiz, De Riba-Mayoral, Marchena, 2022)

1. DE L'ENTRADA AL CENTRE

A los estudiantes, al principio, les parece que será fácil, **que no servirá para nada...** Pero durante el desarrollo de los proyectos van siendo conscientes de la concentración, atención y esfuerzo que supone. (Maestra de Educación Infantil, I.E. Pepa Colomer)

En la escuela tienes **imaginación**. Esto es la realidad y esto es lo que dibujas. (Estudiante 1, 2º ESO en el I.E. Pepa Colomer)

He escogido este dibujo [refiriéndose a una imagen del Dixit] porque está **regando** y cuando se riega, crecen. Las gotas son nuestro aprendizaje y las ramas son lo que crecemos cuando aprendemos. (Estudiante 2, 2º ESO en el I.E. Pepa Colomer)

Yo creo que en la escuela nos enseñan de ser así [señalando al joven representado en una tarjeta del Dixit] nos hacen así [señalando a la imagen de una persona mayor]. **A ser un adulto con sus ideas y sus formas de pensar y todo.** (Estudiante 3, 2º ESO en el I.E. Pepa Colomer)

Aprendemos **a estar con la gente y con el mundo.** (Estudiante 4, 2º ESO en el I.E. Pepa Colomer).

Aparte que te enseñan cosas, hay profes que con sus lecciones te enseñan **valores**, y eso es muy importante. Valores como respetar a los demás, ayudar siempre... (Estudiante 5, 2º ESO en el I.E. Pepa Colomer).

Aprendemos de manera diferente. (Estudiante 6, 2º ESO en el I.E. Pepa Colomer)

Lo que más me gusta es que trabajamos por proyectos y **aprendemos por proyectos.** (Estudiante 7, 2º ESO en el I.E. Pepa Colomer)

1. DE L'ENTRADA AL CENTRE

Sobre el que els **aporta** l'escola:

- "Enseñamiento"
- "Humanidad"
- "Diversión"
- "Aparte que te enseñan cosas, hay profes que individualmente con sus lecciones te enseñan valores, y eso es muy importante. Valores como respetar a los demás, ayudar y siempre..."
- "Nos hace más maduros, más responsables... aunque no funciona para todos, porque no hacen caso"
- "Aprendemos a estar con la gente y con el mundo"
- "Aprendes tu capacidad de inteligencia"

Sobre perquè és **important** per ells l'escola:

- "Para nuestro futuro."
- "Por los amigos".

Sobre el que **més els hi agrada** de l'escola:

- Les activitats
- "Que trabajamos por proyectos y aprendemos por proyectos."

"Aunque esto es infantil"

"A veces perdemos el tiempo"

1. DE L'ENTRADA AL CENTRE

La problemàtica de no tenir un equip docent **estable**, unes **visions compartides** i del **temps** com a agent transformador. La tensió entre **innovar** i consolidar. La **seguretat** a l'escola. La **violència** com a fre per l'aprenentatge.

"Pero sí que creo que cada persona hace una interpretación diferente de todas las "cosas" (Proyectos) que se realizan en función de nuestra situación/contexto personal y madurez hacia la cultura y el arte."



"Muchos profesores no han sido educados en los procesos artísticos ni desde nuestra vida como alumnos, ni desde la formación de Profesorado. Las dimensiones del currículo son difíciles de entender en todo el súper-abanico de significados para una persona que no ha sido formada en arte. Esta realidad conlleva tener ideas preconcebidas sobre lo que es y no es lo visual y la plástica como materia. Si hablamos de procesos artísticos y de hacerlos transversales, el reto ya es inmenso".

1. DE L'ENTRADA AL CENTRE

Davant les tensions, com habilitar la capacitat de resposta/responsabilitat (Haraway, 2008):

- La necessitat de **compartir** aquests sabers (equip docent, estudiants i famílies) i crear una cultura de centre forta (voluntaria?)
- Abandonar l'alta quantitat de projectes externs per generar un **propri projecte** consolidat
- Preguntar-se: per què les arts? per què els projectes? com poden ser una eina pedagògica? com podem entendre la creativitat més enllà d'un instrument neoliberal i capitalista?
- Comprendre les docents com a agents que també **aprenen** (Freire, 1993)
- Aprendre a aprendre a **treballar cooperativament** (docents i estudiants)

El enfoque de educación a través de las artes presta atención no al "qué" (objetos, imágenes) o "cómo" (las formas en que interpretamos artísticamente lo que vemos y vivimos), sino al espacio "entre": donde lo que miramos y el cómo somos vistos por lo que miramos se convierte en un lugar para encontrarse e interactuar. Por lo tanto, en términos de educación, entiendo **las artes como una intersección** de posiciones en red, que permite adquirir una visión de las formas en que podemos ver las cosas en la sociedad y los efectos que ésta tiene sobre cada uno de nosotros. (Hernández 2019, 35)

2. DEL TREBALL DE CAMP DE MICREATE

La necessitat de crear una **pedagogia de les cures** (entre l'equip docent, l'equip docent-estudiants i entre estudiants) per aprendre juntes i aprendre juntes a viure (Garcés, 2020)

- L'escola com a lloc segur on mirar i ser mirada, on tenir una comunitat, però al mateix temps sigui un lloc d'aprenentatge
- La balança entre el currículum i les cures

La necessitat de treballar les **tensions** amb el **professorat** (especialment per la transició a la ESO)

La necessitat de formació per tractar la **diversitat i l'anti-racisme** (tant entre estudiants, com per part del professorat), així com les limitacions en les expectatives de **futur** (Sahar)

M: Yo creo que es más de la otra clase, porque en mi clase están todos bien, en la otra clase se ríen de los demás, chaval.

S: Y crees que, por ejemplo, ser de otro país influye en cuando pasan cosas?

M: Le dicen "el negro" o "vete a tu país", pero en la otra clase. En esta no. Somos amigables, nos apoyamos

L: ¿Suele haber algún tipo de pelea o conflicto?

M: O sea, se pelean pero jugando. No, no, nos llevamos muy bien los de clase.

"Para mí es importante que nos traten a cada uno diferente, según nuestras necesidades"

E1: Ens hem de tractar a tots igual...

E2: Es que por mucho que hagan no... Pueden decir misa que igual no les hacen caso. Pueden poner normas pero no cumplirlas los que vengan nuevos

2. DEL TREBALL DE CAMP DE MICREATE

Atendre:

- Els **dols migratoris**
- El reclam de l'aula d'acollida i de un procés d'**acollida sòlid**
- La voluntat d'un currículum **menys eurocèntric**
- La falta de referents a l'equip docent (**mediadors** culturals?)

M: Yo creo que tendría que haber otra ayuda para ellos porque vienen y les dejan en el cole y nuestras profesoras se tienen que apañar, ellas ya les tienen que explicar. Pero si contratan a alguien como por ejemplo, ahora hay mucha gente nueva de Pakistán, pues que contraten a alguien es más fácil. Porque ellos están en clase y cuando nosotros reímos se pueden pensar que nos reímos de ellos, se pueden pensar que hacemos algo mal, pero no estamos haciendo nada mal.

Qué estés en el instituto no significa que te sientas acogido. Yo, mi experiencia, he estado en muchos institutos porque no me siento acogida sino excluida, pero este es diferente me siento mejor.

3. DEL TREBALL DE CAMP DE LA TESI

Sobre els audiovisuals: una tasca pendent dins del projecte artístic.

Les estudiants estan generant habilitats en relació als audiovisuals (com a consumidors i productors) de manera auto-didàctica (xarxes socials, plataformes....), sense desenvolupar la capacitat crítica.

Les estudiants es relacionen amb el món a través dels audiovisuals, i, per tant, ja aprenen a través d'ells.

Quin ha de ser el paper del centre en relació a això?

- Més enllà dels audiovisuals per mostrar-se a l'exterior, o per parlar d'una temàtica.
- Necessitat de formació de professorat per, per exemple, poder realitzar:
 - Documentació audiovisual dels projectes
 - Auto-documentació per part de les estudiants (diari d'aprenentatge audiovisual?)
 - Lectures crítiques dels dispositius audiovisuals
 - Ús dels audiovisuals per portar a terme projectes pedagògics

Estudiants:

"Quan ens graveu?"
"Ah! Que gravarem nosaltres?"
"Editarem nosaltres?"

Docents:

"Els encanta la faràndula!"
"Per ells, ha estat com jugar"

"Ojalá hicieramos más estos proyectos"

3. DEL TREBALL DE CAMP DE LA TESI

La perspectiva de gènere: un inici?

- La incomoditat de les noies en diverses experiències del centre
- Les actituds masclistes normalitzades
- El treball en relació al gènere com a necessitat, no com a voluntariat
- La necessitat d'unir mirades des del claustre
- A l'aula: la importància de passar de l'abstracció a la concreció: de la teoria (projectes de diversitat sexual) a treballar els conflictes del dia a dia

2. DEL TREBALL DE CAMP DE LA TESI

Aprendre les emocions o aprendre a través
d'una pedagogia que ens afecti i ens
transformi?

Què us permet pensar?

Quines connexions podeu establir?

Què us ressona?

ANEXO 7. TABLAS DE LOS CAPÍTULO DE ANÁLISIS

LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COMO FENÓMENO AFECTIVO		
ESC	TÍTULO	FECHA
1	Un investigar conceptual	19/12/2017
2	Un investigar situado	26/11/2020
3	Un investigar relacional	04/02/2021
4	Un investigar dinámico	19/03/2021
5	Un investigar creando mundos	02/03/2023
6	Un investigar al escribir	09/10/2023

Tabla 4. Organización del análisis para el capítulo ‘3. Las prácticas audiovisuales como fenómeno afectivo’

LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COMO FENÓMENO PEDAGÓGICO				
ESC	TÍTULO	FECHA	GRUPO Y SESIÓN	ESCENA RESONANTE
7	Una pedagogía abierta	23/04/2021	Cuarto A - S1	06/04/2021 - Sexto A
8	Una pedagogía detonada	23/04/2021	Cuarto A - S1	19/05/2021 - Segundo A
9	Una pedagogía de encuentros	15/04/2021	Tercero A - S1	12/03/2021 - Primero B
10	Una pedagogía más allá de la emocional	12/03/2021	Segundo B - S2	19/05/2021 - Quinto A
11	Una pedagogía colaborativa	16/04/2021	Tercero A - S2	08/03/2021 - Segundo A
12	Una pedagogía generativa	22/04/2021	Terceo B - S4	08/03/2021 - Segundo B

Tabla 5. Organización del análisis para el capítulo ‘4. Las prácticas audiovisuales como fenómeno pedagógico’

LAS PRÁCTICAS AUDIOVISUALES COMO FENÓMENO FEMINISTA				
ESC	TÍTULO	FECHA	GRUPO Y SESIÓN	ESCENA RESONANTE
13	Un feminismo más-que-humano	23/04/2021	Cuarto A - S1	08/03/2021 - Segundo A
14	Un feminismo 'desclasificado'	08/03/2021	Segundo B - S1	23/04/2021 - Cuarto A
15	Un feminismo en proceso	23/04/2021	Cuarto A - S1	08/03/2021 - Segundo B
16	Un feminismo 'entre'	28/04/2021	Cuarto A - S2	07/04/2021- Sexto A
17	Un feminismo de fuerzas 'intersectantes'	15/03/2021	Segundo B - S2	19/04/2021 - Tercero A
18	Un feminismo afirmativo	08/03/2021	Segundo B - S1	19/05/2021- Quinto A

Tabla 6. Organización del análisis para el capítulo '5. Las prácticas audiovisuales como fenómeno feminista'

**ANEXO 8. VALORACIÓN DE LOS L.A.G POR PARTE DEL EQUIPO DOCENTE DEL I.E
PEPA COLOMER**

3 descobertes que hagi fet fruit del desenvolupament de les sessions

- S'han fet conscients de les diferències de gènere que existeixen.
- Son bones/bons en audiovisuals.
- I que encara existeixen els micromasclismes.

2 preguntes que t'hagi despertat el projecte

- Com es pot mantenir l'essència del projecte durant tot el curs, a banda de les 3/4 sessions?
- Com es pot incloure a les famílies i a tota la comunitat educativa en aquest projecte?

Fria una imatge i escriu una metàfora que il·lustri el projecte tal i com l'has viscut amb el teu grup.



*Valora l'impacte en el grup i també l'impacte en tu com a docent.

LABORATORI AUDIOVISUAL DE GÈNERE

Grup: 3r B "Ave Fénix"

I.E. PEPA COLOR

3 descobertes que hagi fet fruit del desenvolupament de les sessions

1. Necessitat de buscar més espais per parlar-ne. Desperta curiositat i moltes preguntes
2. La gran capacitat i adaptació dels alumnes amb el llenguatge audiovisual
3. Els alumnes són més oberts que els adults en qüestió d'identitat.

2 preguntes que t'hagi despertat el projecte

1. Com es que la publicitat encara fa anuncis amb estereotips de gènere?
2. Com podem treballar l'orientació sexual a l'aula? Quines altres eines hi ha?

Fria una imatge i escriu una metàfora que il·lustri el projecte tal i com l'has viscut amb el teu grup.

"THIS IS ME"
↳ Lema del grup.

"HEM CREAT FOTOGRAFIA DE TOTS ELS COLORS"

4TA

*Valora l'impacte en el grup i també l'impacte en tu com a docent.

LABORATORI AUDIOVISUAL DE GÈNERE

Grup:

I.E. PEPA COLOR

4+3

3 descobertes que hagis fet fruit del desenvolupament de les sessions

- Com es tractada la figura femenina en les audiovisuals.
- El significat de les lletres de la música. (noms/es)
- Van descobrir els tipus de plànols
- Domini de les eines digitals per part de l'alumnat. i es senten còmodes amb el llenguatge digital.

*Valora l'impacte en el grup i també l'impacte en tu com a docent.

Grup: 5è B

2 preguntes que t'hagi despertat el projecte

- Es pot fer una activitat com aquesta dins dels laboratoris artístics?
- Podríem tenir una formació relacionada amb els audiovisuals?

Tria una imatge i escriu una metàfora que il·lustri el projecte tal i com l'has viscut amb el teu grup.

El canvi s'escau produint però molt poc a poc:
Estem en el canvi

LABORATORI AUDIOVISUAL DE GÈNERE

I.E. PEPA COLÓ

3 descobertes que hagis fet fruit del desenvolupament de les sessions

- Ser més conscients dels estereotips en les sèries i pel·lícules.
- Diferenciar els plans de gravació.
- Com parlar amb naturalitat aspectes sobre gènere a l'aula.

*Valora l'impacte en el grup i també l'impacte en tu com a docent.

Grup: 5è B

2 preguntes que t'hagi despertat el projecte

~~Com pot ser qui hagi quedat tan...~~

Som tant respectuosos com pensem amb les persones amb una identitat sexual a la nostra?

Sí o no?

Tria una imatge i escriu una metàfora que il·lustri el projecte tal i com l'has viscut amb el teu grup.

LABORATORI AUDIOVISUAL DE GÈNERE

I.E. PEPA COLÓ

3 descobertes que hagis fet fruit del desenvolupament de les sessions

2 preguntes que t'hagi despertat el projecte

Eria una imatge a escriure una metàfora que il·lustrés el projecte tal i com l'has discutit amb el teu grup.

La deixes puant va explicar cadascun de les lletres de l'etiqueta davant de tota la classe

La Crisal·lida

*Valora l'impacte en el grup i també l'impacte en tu com a docent.

LABORATORI AUDIOVISUAL DE GÈNERE

Grup: 6^aA

3 descobertes que hagis fet fruit del desenvolupament de les sessions

2 preguntes que t'hagi despertat el projecte

Eria una imatge a escriure una metàfora que il·lustrés el projecte tal i com l'has discutit amb el teu grup.

- Alguns (No) profunditzen en el tema. Es queden en la prohibició no en l'educació o missatge.

- La veu alta

- La motivació.

- Fanen ús de l'aprenentatge?

- Són conscients de la perillositat del silenci davant les injustícies?

*Valora l'impacte en el grup i també l'impacte en tu com a docent.

LABORATORI AUDIOVISUAL DE GÈNERE

Grup: 6B

3 descobertes que hagi fet fruit del desenvolupament de les sessions

- la facilitat que té l'alumnat de posar-se en altre rols de forma creativa.
- la capacitat de reflexió vinculada amb la valoració dels gèneres establerts fins ara.
-

2 preguntes que t'hagi despertat el projecte

- Aquest tipus d'iniciatives necessiten una programació dins l'aula per poder-les integrar dins de les matèries. Seria possible?
- Seria possible que el professorat tinguera una guia per poder entendre millor i ser més útils en tot el taller?

Tria una imatge o escriu una metàfora que il·lustri el projecte tal i com l'has viscut amb el teu grup.

Una imatge val més que mil paraules, sobretot si les paraules estan xarxades de noves/inventades (noves normes de gènere)

*Valora l'impacte en el grup i també l'impacte en tu com a docent.



Grup: 1r ESO A



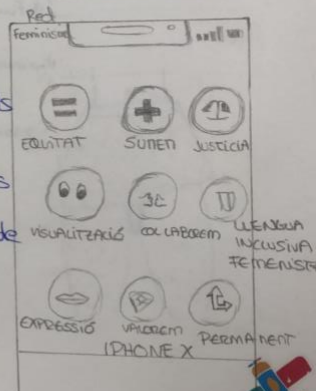
3 descobertes que hagi fet fruit del desenvolupament de les sessions

- COEDUCACIÓ basada en l'EQUITAT.
- ESCOLA INCLUSIVA FEMENISTA! { Jordi, José Antonio}
- Enfocament Globalitzador.

2 preguntes que t'hagi despertat el projecte

- Com podem treballar la vessant emocional del gènere?
- On toquem els límits en l'expressió i comunicació dels valors i la perspectiva de gènere?

Tria una imatge o escriu una metàfora que il·lustri el projecte tal i com l'has viscut amb el teu grup.



*Valora l'impacte en el grup i també l'impacte en tu com a docent.



Grup: 1è ESO B



3 descobertes que hagis fet fruit d'aquest taller

- La motivació de alguns alumnes per la qüestió del gènere i la igualtat.
- La implicació per part de tota la classe en el projecte (especialment ~~certes~~ en la creació dels costits).
- La creativitat dels alumnes en el projecte i la bona feina de la Silvia.

*Valora l'impacte en el grup i també l'impacte en tu com a docent.

2 preguntes que t'hagi despertat

- Totes les persones tenim les mateixes oportunitats?
- Els alumnes són conscients de la importància dels insults respecte al gènere?

Tria una imatge o escriu una metàfora que il·lustri el taller tal i com l'has viscut amb el teu grup.



Grup: 2n Eso A

TALLER DE DIARI

I.E. PEPA COLOMER

3 descobertes que hagis fet fruit del desenvolupament de les sessions

- La capacitat d'aportar de l'alumnat.
- La capacitat de creació audiovisual.
- I la consciència i la creativitat.

2 preguntes que t'hagi despertat el projecte

- Els estereotips són útils?
- Els alumnes estan prou conscienciats als diàlegs amb la igualtat?

Tria una imatge o escriu una metàfora que il·lustri el projecte tal i com l'has viscut amb el teu grup.



*Valora l'impacte en el grup i també l'impacte en tu com a docent.

LABORATORI AUDIOVISUAL DE GÈNERE

Grup: 2n Eso B.

I.E. PEPA COLOMER

