

Desgarrar la Imagen. Prácticas de Indisciplina Visual en la Formación de Educadoras

Tearing the Image. Visual Indiscipline Practices in Educators' Training

Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán *, Regina Guerra Guezuraga, Miriam Peña-Zabala

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

DESCRIPTORES:

Métodos visuales
Desgarrar la imagen
Formación de educadores
Cultura visual
Nuevos materialismos

RESUMEN:

El presente trabajo reflexiona sobre el papel de la imagen de consumo durante la formación inicial de educadoras. Rescatamos los resultados de una serie de prácticas de creación visual desarrolladas por el alumnado, y elaboradas a partir de la representación de lo corpóreo en contextos de comunicación publicitaria. Analizamos estas producciones desde el marco teórico de los nuevos materialismos, llevando a cabo una lectura difractiva de sus producciones visuales. Nos valemos de conceptos como el de “desgarro” para leer y seguir ampliando los sentidos sobre la subjetividad de las futuras educadoras, cuestionando el contexto, lo conceptual y la hiperrealidad de la imagen de consumo. Se muestran resultados de producciones visuales que dialogan con dichas imágenes, potenciando así la agencia de las futuras educadoras como productoras de imaginarios críticos con los discursos publicitarios. Entendemos necesario continuar reflexionando durante la formación inicial sobre los regímenes políticos de lo visual, su influencia en la construcción de significados, así como en la propia tarea pedagógica. Favorecer espacios de pensamiento en torno a la imagen que permitan cuestionar aquellas producciones visuales vinculadas al cuerpo, alejándonos así de la posición de consumidores de cultura visual para pasar a convertirnos en productores que representan aquellas realidades aún sin imágenes.

KEYWORDS:

Visual methodologies
Tearing the image
Educators training
Visual culture
New materialisms

ABSTRACT:

The aim of this paper is to reflect on the role that consumption images have during the first years of educators training. We rescue results from visual creation practices carried out by students, which are elaborated from a corporeal approach in contexts of advertising communication. The theoretical framework from which we analyze these productions is the new-materialisms, carrying out a diffractive reading of those visual results. We use concepts such as "tearing" to read and continue expanding the senses regarding the subjectivity of future educators, questioning the context, the conceptuality and the hyper-reality of the consumption image. We show the results of the visual productions that dialogue with said images, thus empowering the agency of future educators as producers of critical imagery with advertising discourses. We think that it is necessary to continue reflecting during initial training on the political regimes of the visual, its influence on the construction of meanings, as well as on the pedagogical task itself. Come up with spaces of thought regarding the image that allow our students to question those visual production, thus moving away from the position of consumers of visual culture to become producers that represent those realities that have no images.

CÓMO CITAR:

Gutiérrez-Cabello Barragán, A., Guerra Guezuraga, R. y Peña-Zabala, M. (2021). Desgarrar la imagen. Prácticas de indisciplina visual en la formación de educadoras. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 13-26.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.001>

1. Introducción

El presente artículo se inserta en el contexto de la formación inicial de educadoras en las Facultades de Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Rescatamos una serie de prácticas de creación visuales desarrolladas durante su periodo formativo, que analizamos desde el marco teórico de los nuevos materialismos. Una lectura de la imagen realizada a través de los conceptos que nos permite interrumpir los enfoques excesivamente humanistas que orientan tradicionalmente las prácticas de investigación cualitativa. Permitiendo así, distanciarnos de aquellas posturas que posicionan a los sujetos como agentes autónomos y separados de su contexto. Asumimos, por el contrario, una postura acerca de la subjetividad de las educadoras que las coloca dentro de las distintas fuerzas que emergen de una realidad contingente, situacional y modelada por la agencia de toda una serie de dispositivos culturales. Este giro supone una apertura a poder pensar sobre la forma múltiple y desordenada en que las distintas materias se afectan mutuamente.

En este contexto creemos necesario abordar las reflexiones sobre los procesos de creación, uso y consumo de las imágenes y su aportación a la educación de futuras educadoras; así como explorar las diversas agencias que influyen en la construcción de la subjetividad de éstas, asumiendo el valor pedagógico de la imagen para enseñarnos cosas, transmitirnos algo, y fijar una memoria y estructura, una referencia común. Se trata de poder ahondar en las concepciones del alumnado y su sensibilización ante las cualidades del entorno y tiempo social en el que se encuentra e incluye, y en el que se dan al menos, dos fenómenos relacionados a las imágenes: un estilo de vida el cual es vivido a través de la imaginería y un tipo particular de cultura de la imagen (Duncum, 2002).

Desde nuestro posicionamiento en la formación de educadoras, buscamos sensibilizar al alumnado sobre la Cultura Visual que le rodea, con el fin de enriquecer y diversificar las sensibilidades personales (Aguirre, 2005). Pensamos desde una mirada personal y crítica a nuestro contexto, que todo lo que envuelve al sujeto es parte de una red de interacciones que generan cambios (Jornet y Roth, 2018), lo cual puede suponer un detonante y revulsivo hacia la transformación social. En este sentido, confiamos en el valor que adquiere el uso de metodologías visuales críticas en el ámbito de la formación universitaria, y más concretamente en la formación de educadoras, por lo que puede aportar al alumnado, y por ende a la sociedad ya que las prácticas intelectuales críticas pueden desempeñarse desde una escala local a una global (Buck-Morss, 2009). El uso de métodos visuales permite un espacio donde poder “abordar temáticas complejas, con miradas que nos colocan en otro lugar y nos provoca extrañeza y donde el conocimiento se comparte a través de exposiciones o lugares de encuentro, en diálogo con el Otro” (Cilleruelo et al., 2016, p. 11).

2. Lo pedagógico de la imagen de consumo

Como docentes de futuras educadoras ubicadas dentro de una lógica social, económica e institucional incierta y cambiante como la actual (Correa et al., 2015), buscamos ahondar en el uso que llevan a cabo de la cultura visual y las imágenes. Pensamos que el barroquismo visual del que somos todos parte, en tanto que colaboramos en la creación de contenidos y en el consumo de éstos, no hace sino anestesiar los sentidos, incapacitando el pensamiento crítico (Vilar, 2017). Buscamos pensar sobre los modos de ver de quienes se están formando para convertirse en educadoras, para un presente y futuro en el que seguirá habiendo una presencia *excesiva* de la imagen (Martín Prada, 2018). Una sociedad marcadamente influenciada por los distintos medios de comunicación, especialmente los digitales, que se han convertido en “el escenario perfecto para engullir una avalancha de imágenes, que termina por construir nuestra vida” (Flores y Quiroz, 2011, p. 5).

Nos interesa profundizar en la comprensión que tiene el alumnado en torno a la cultura visual y en la forma en que es productora de placeres estéticos y de disfrute, problematizando a su vez, acerca de los motivos que le llevan a producir tal grado de interés. No obstante, este placer que genera el consumo masivo de medios enmascara, asimismo, el objetivo real que ocultan sus representaciones. La cultura visual, encierra distintos artefactos que apelan a la vista de manera significativa (aunque no exclusivamente), habiendo sido creados con fines estéticos, simbólicos, rituales e ideológicos (Walker y Chaplin, 2002).

Resulta por ello interesante, adentrarnos en el imaginario que construyen los anuncios publicitarios, al igual que cualquier otro tipo de campaña (religiosa o de mercado), al moverse en torno a un mismo eje como es el de “convencer y persuadir por medio de lo visual” (Flores y Quiroz, 2011, p. 6). Los anuncios saturan nuestras vidas dada su omnipresencia, sin embargo, en el tipo de lectura rutinaria que llevamos a cabo sobre ellos, olvidamos los supuestos que les subyacen, haciéndose inconsciente la esfera ideológica que manejan (Goldman, 1992, p. 1). A esto se suma que la “cultura de masas” entendida como una cultura inevitablemente comercial, es “consumida con una pasividad alienada y alienante” (Storey, 2002, p. 24). El consumo de representaciones visuales, frustran nuestras expectativas iniciales e insatisfechos, convierten nuestra relación con la imagen en una forma de adicción (Braidotti, 2011).

Tal como apuntó Duncum (2002), las imágenes están más atadas que nunca a la economía e insertadas en nuestros día a día, referenciándose constantemente las unas a otras, dejando poco espacio a poder imaginar nuevas maneras de repensar o representar nuestras realidades. Y es que el excesivo contenido visual que nos rodea es de “una hegemonía que no cesa de repetir las mismas imágenes. Con todo, el mayor problema tal vez sean todas esas realidades que no tienen imágenes, esto es, que carecen de capacidad para ser imaginadas” (Soto, 2020, p.13). A esto se refiere Braidotti (2011) cuando dice que la “alegre” circulación de las imágenes sin imaginación es una característica de nuestro tiempo, más aún cuando estas convenciones de representación explotan en la era de los medios digitales y se vuelven dominantes en un grado que pocos podrían haber predicho.

Siguiendo con lo anterior, y siendo conscientes del consumo y disfrute que hacemos de la cultura visual contemporánea, Walker y Chaplin (2002) ya vaticinaron en su día cómo desde la institución universitaria el objetivo de trabajar con ésta se centra más en comprender la influencia que ejerce socialmente que en una mera apreciación. Esta afirmación coincide con María Acaso (2009) cuando dice que en una época en la que todo está mediatizado y todo es construido en pos de ser consumido y no cuestionado, la educación artística ha de expandirse hacia toda representación visual que nos interpele como consumidores, puesto que en contextos educativos la cultura visual relega al arte en un segundo plano.

Y es que hoy en día la mayoría del alumnado está más familiarizado “con los medios de comunicación de masas que con el arte de vanguardia” (Walker y Chaplin, 2002, p. 156) y es por eso que este artículo pretende acercarse a estos fenómenos desde las producciones publicitarias, la cultura popular y de masas, para así dar una respuesta a lo subyacente en ellas, a sus ideologías. Entendiendo como ideología aquellas representaciones que reflejan los intereses del poder que trabaja para legitimar la desigualdad social (Rose, 2012) o de género.

Storey (2002) revela que los teóricos de los estudios visuales “neo-gramscianos” “ven la cultura popular como un lugar de lucha entre la «resistencia» de los grupos subordinados de la sociedad y las fuerzas de «incorporación» que operan en interés de los grupos dominantes” (Storey, 2002, p. 27), concluyendo que la cultura popular es un terreno en continua negociación. Vemos interesante abordar en nuestras prácticas educativas con futuras educadoras estas mismas cuestiones: ¿Nos resistimos a estas representaciones visuales o nos subordinamos a ellas? ¿Somos capaces de responder a éstas con nuestras propias incorporaciones, las cuales difieren de lo que los grupos dominantes intentan inculcarnos? “¿Cuál es la relación de las imágenes con la acción, con la concepción de la realidad, y en consecuencia con lo social?” (Abril Curto, 2010).

3. Lo corpóreo de la imagen

Habiéndonos acercado a la comprensión de la imagen en la sociedad contemporánea, esta investigación cuestiona qué lugar ocupa lo corpóreo en esas producciones visuales, y cómo dialoga en el entramado de la sociedad, cómo se resignifica y generan nuevas ficciones. Sería sencillo adivinar lo que una persona haría cuando se le propone aparecer en una foto. Elegimos un lugar y un modo, aunque sea por un instante y miramos a la cámara mostrando nuestro rostro. Presuntamente, ese es el modo establecido de proyectarnos. Podríamos decir, por lo tanto, que la pose funciona ya como artefacto, como algo construido, pero también como algo elegido y en contra del azar de la instantánea, podría ser el mejor artefacto que ejemplifique la revelación de un grado elevado de autenticidad (Martín Prada, 2018).

Byung-Chul (2017a) incide en esta idea y nos habla del primer plano del cuerpo como algo pornográfico, de consumo, despojado de su lenguaje y del mundo al que pertenece inherentemente e incide en que “la estética del primer plano refleja una sociedad que se ha convertido ella misma en una sociedad de primer plano. Precisamente esta inseguridad, este miedo por sí mismo, coincide a la adicción al selfi (sic), a una marcha en vacío del yo, que nunca encuentra sosiego” (p. 26). Estas ideas nos sugieren la idea de un sujeto pasivo, objetualizado, desconectado de algún modo de su potencial como significante que pasa por un marco “homogeneizador en tanto globalizador y capitalista justa y paradójicamente, por generar aspiraciones superficiales de diferenciación” (Zafra, 2015, p. 127) intentando sublevar un yo egocéntrico que termina igualándonos en esa superficialidad.

En contraposición existe la posibilidad de comprender al sujeto como una herramienta de resistencia, como un ente orgánico que por el mero hecho de existir está cargado de potencialidades consigo mismo y con el lugar que ocupa, ya que tal como añade Fernández Polanco (2019) “no hay cuerpos dados y ordenados en su sitio, sujetos por el cordón umbilical boca-oreja, hay cuerpos en las plazas que son como potencialidades” (p. 202) que urge despertar del letargo para que activen su lugar como entes políticos posibilitadores de generar discursos a través de su propia performatividad.

Resulta importante comprender que “las posturas, los movimientos, los gestos, hacen cosas” (Fernández Polanco, 2019, p. 203) y que todo lo que acontece crea un entramado de sentidos en su relación con lo otro. De este modo “podremos observar que la visualidad, (...) no es una mera actividad sensorial y perceptiva, ha de explicarse en relación a determinadas lógicas de constitución del espacio sociopolítico y de normativización del cuerpo” (Abril Curto, 2010, p. 24). Resulta por lo tanto esencial un posicionamiento corporeizado y encarnado en el tejido al que se pertenece, comprendiendo el cuerpo como “un medio por el cual se disemina el poder y funciona como un elemento de resistencia” (Grosz, 1987, p. 13); y si esto no sucede el sujeto “comenzará a acostumbrarse no sólo a ser carne del mundo, sino a ser carne sexuada, cansada, y espacialmente desmotivada” (Fernández Polanco, 2019, p. 201).

4. Nuevos materialismos y posthumanismo

El deseo de nuestra comunidad por desprendernos de posturas demasiado lastradas por el humanismo que encierra la investigación cualitativa tradicional nos ha llevado a ubicarnos dentro de las denominadas post-teorías (St. Pierre, 2013). Un espacio teóricamente heterogéneo que nos invitaba a trascender la centralidad de lo humano (Hultman y Taguchi, 2010; Jackson, 2013) en los análisis que llevamos a cabo en nuestros trabajos. Deslizándonos así, hacia visiones post-antropocéntricas de la investigación educativa donde reconsiderar tanto el peso que guardan los agentes humanos como no humanos. Y de este modo, comenzar a pensar nuestra realidad bajo un tipo de perspectiva monista (van der Tuin y Dolphijn, 2010) que cuestiona el dualismo establecido desde la tradición hegemónica del pensamiento occidental entre objeto/sujeto, humano/no humano, cultura/naturaleza, razón/emoción, etc.

Encontramos en la influencia de autoras como Karen Barad (2003), una invitación a analizar nuestra realidad desde una noción posthumanista de la performatividad que nos permita cuestionar el carácter atribuido de las distintas materias, y ahondar así en el tipo de prácticas que perturban dichos límites. Una explicación performativa de la realidad que desarrolla desde una ontología relacional, y en la que defiende prestar una mayor atención sobre las prácticas discursivas en vez de las representaciones lingüísticas, así como en los fenómenos materiales específicos y las relaciones que se establecen entre ellos. Desde el realismo agencial al que nos introduce la autora Barad (2007), no sería posible fijar los límites entre lo “humano” y “no-humano”, ya que la lectura de la realidad exige llevar a cabo un análisis genealógico del surgimiento discursivo de lo “humano”. La materia, según Barad (2003), no es el soporte, la ubicación o el referente del discurso, ya que “la materia es siempre una historicidad en curso” (p. 821).

Asimismo, dentro de la perspectiva enmarcada dentro de los nuevos materialismos, el pensamiento de autoras como Jane Bennett (2010) nos permitía continuar pensando a partir de la singularidad que adquiere un vitalismo en el cual equipara afecto y materialidad, en vez de ser una fuerza que pueda introducirse y animar cualquier cuerpo físico. La “materialidad vibrante” de Bennett no ubica la agencia como una propiedad exclusiva de lo humano; de hecho, la materia sería capaz de formar ensamblajes, organizándose de formas múltiples e impredecibles, afectando a su vez a otros ensamblajes, bien sean éstos,

humanos o de otra clase. La cuestión que nos plantea Bennet (2020) sería la de cómo pensar la agencia humana y nuestra propia forma de vivir y actuar en una realidad con tantas otras materialidades vivas.

Un interrogante para el que cada una de las corrientes ubicadas en los nuevos materialismos se han posicionado de formas distintas, tal y como nos recuerda Rosi Braidotti (2019). Algunas de ellas, enfocadas desde las prácticas de producción de conocimiento bajo fines lucrativos del capitalismo cognitivo, pero también, desde un tipo de experimentación que no persigue réditos económicos e impulsada por la propia comunidad, a través del desarrollo de un tipo de conocimiento menor. Braidotti (2018) sostiene que existe una proliferación de discursos generados a partir de posturas posthumanistas, que han incrementado el interés por nuevos “objetos” de estudio (agentes no-humanos, artefactos tecnológicos, animales, etc.), categorizados y cuantificados para un mercado académico marcadamente neoliberal como el actual. Algo que nos lleva a preguntarnos junto a la autora Braidotti si todo aquél que se encuentre investigando objetos/cosas puede afirmar estar llevando a cabo un tipo de posthumanismo crítico. En este sentido Jasmine B. Ulmer (2017) sugiere que un enfoque basado en los nuevos materialismos debería tener presente el papel que lo humano y no humano juega dentro de la justicia social y otras cuestiones políticas.

En cualquier caso, tal y como sostienen distintas autoras (van der Tuin y Nocek, 2019) más allá de los aspectos que diferencian las distintas corrientes enmarcadas dentro de los nuevos materialismos, existen algunas características genealógicas y conceptuales dentro de esta corriente de pensamiento contemporáneo, que subrayan su capacidad para producir nuevos métodos de trabajo y arquitecturas conceptuales atravesadas por el humanismo, las ciencias experimentales, las artes, entre otras tantas. Perspectivas donde se pierde la centralidad de lo humano, permitiendo abrir nuevas líneas de pensamiento que reconozcan el papel que juegan otra clase de fuerzas afectivas, tales como los espacios, el tiempo o la materialidad, esto es, la naturaleza en la producción cultural y política (por ejemplo, Grosz, 2004, 2005a).

5. Materialismo relacional y lectura difractiva de los datos

Encontramos en el materialismo relacional, articulado inicialmente desde la teoría del Actor-Red, e influenciado posteriormente en el ámbito de la investigación educativa por perspectivas como los nuevos materialismos o el realismo agencial, un espacio teórico en el que se propone un “giro hacia la materialidad” o un “giro hacia la ontología”, tal y como nos recuerdan distintas autoras (Boden et al., 2019). Algo que nos lleva a problematizar la visión dualista, estructura/agencia o materia/lenguaje (Dolphijn y van der Tuin, 2012) que se lleva a cabo tradicionalmente en la lectura sobre las distintas materias. Una postura que nos permite pensar sobre la propia noción de agencia que, si bien adquiere diversos sentidos en función de la visión materialista, hay quienes la identifican con aquella posición política y cultural bajo la cual la materia y las cosas son definidas, distribuidas y organizadas (Colman, 2018). Una perspectiva en la que no existiría una ontología previa a las cosas, sino que ésta surge a raíz de la relación que se establece entre las distintas materias.

Karen Barad (2007) sugiere a este respecto, la idea de que cualquier fenómeno o unidad de realidad observada es resultado de la intra-acción que surge de la relación entre dichos componentes que la constituyen. Según la autora, la noción de intra-acción, implica una mutua constitución entre las distintas agencias en relación; algo que nos lleva a asumir que dichas agencias no preceden a la intra-acción, sino que más bien emergen a raíz de ella. Para Barad, tanto las cosas como las palabras se encuentran inextricablemente vinculadas. Es decir, que nuestra capacidad para la comprensión de la realidad material se encuentra unida a las prácticas con las que construimos conocimiento. Las palabras o los conceptos se vuelven parte, por tanto, de los fenómenos descritos.

Es precisamente aquí donde las tesis baradianas ponen en cuestión el representacionalismo, o, dicho de otra forma, el supuesto que subraya la idea de que las categorías gramaticales reflejan una estructura implícita con la que representar la realidad. La autora Barad, tras rechazar el representacionalismo, debido a sus limitaciones para establecer una relación verdadera entre las descripciones desarrolladas desde el lenguaje y la realidad, plantea la alternativa a través de los enfoques performativos. Desde la perspectiva performativa dejaría de prestarse atención a las representaciones lingüísticas en favor de las prácticas o acciones discursivas y los efectos que producen. Lo performativo supone por tanto un enfoque que resta

importancia a la capacidad que se le atribuye al lenguaje para representar las cosas que existirían previamente.

Esta posición en torno a la agencia, la representación y la performatividad se abre a nuevas reflexiones dentro del ámbito de lo visual. Tal y como sugiere Andrea Soto (2020) no se trata tanto de cuestionar el paradigma de la representación sino de desasirse de sus lógicas. Desde la noción de performatividad, debería excluirse toda visión voluntarista o constructivista del pensamiento como de la subjetividad. Las imágenes, según la autora, introducen propiedades que no se manejan en un orden mimético, sino que quedaría flotando, haciendo imposible una identificación total. La performatividad de las imágenes se hallaría en su poder para denotar otra historia, para posibilitar otras relaciones. De ahí, que la noción de agencia de la imagen permita que pensemos en las posibilidades políticas que encierran las imágenes para establecer nuevos vínculos, con los que desafiar la mirada, el cuerpo y la comunidad donde se inscriben y circulan.

Esta reflexión ontológica que promueve el materialismo relacional, es la que nos desafía durante este trabajo a intentar desestabilizar las formas tradicionales de analizar los datos de investigación cualitativos, desarrollados mayoritariamente desde posiciones antropocéntricas. Se trata de explorar cómo la producción de imágenes de los medios de publicidad contemporáneos, junto a la mirada, pensamiento y experimentación visual que desarrollan las educadoras en formación participan de la realidad en la que se sitúan. Nos aproximamos a esta reflexión, a través de distintas creaciones visuales elaboradas por nuestro alumnado en las facultades de educación de la Universidad del País Vasco. Explorando las conexiones que surgen en el diálogo entre los mensajes publicitarios que colonizan nuestros espacios públicos, la cultura visual que impregna las formas de marketing contemporáneo, así como el modo en el que negocian su identidad las futuras educadoras dentro de las distintas geografías comunicativas por las que transitan diariamente. Interpretando cada una de ellas, no como esferas separadas, sino más bien, a modo de fuerzas que se afectan (Deleuze, 1999) mutuamente y se conectan de forma no jerárquica e interdependiente.

Para ello, llevamos a cabo una lectura difractiva (Barad, 2014) de sus producciones visuales a través de distintas posiciones que permitan detenernos en sus diferencias, así como en aquellas dimensiones que también guardan cierta relación entre sí. Tal y como recuerda Haraway (1999), la difracción no conduce a un desplazamiento “de lo mismo”, como ocurre en la reflexión. La “difracción es una cartografía de la interferencia, no de la réplica, el reflejo o la reproducción.” (p. 126). La práctica difractiva, según Barad, nos lleva a producir la diferencia y a establecer relaciones que no han sido exploradas anteriormente entre materias aparentemente distanciadas en un determinado espacio-tiempo.

Desarrollamos esta lectura difractiva sobre las producciones visuales elaboradas por las educadoras durante su formación inicial no buscando encontrar significados sino más bien, intentando ampliar sus sentidos. Pasando a concebir cada producción visual elaborada a modo de líneas de fuga que nos permitan establecernos en otros lugares, construir nuevas relaciones (St. Pierre, 2011). Asumiendo, además, la propia fuerza constitutiva que pueden ejercer los datos sobre nuestra posición investigadora, así como en el tipo de indagación que llevamos a cabo sobre ellos (Hultman y Taguchi, 2010). En nuestra aproximación a cada producción visual, se trata de poner a trabajar los conceptos (Jackson y Mazzei, 2012), de tal manera que nos abran a la posibilidad de nuevas formas de pensar las imágenes derivadas del trabajo de creación visual realizado durante su periodo formativo.

6. Una práctica de pedagogía visual

6.1. Desgarrar la imagen como práctica indisciplinaria de lo visual

En base al posicionamiento ontoepistemológico que hemos desarrollado al inicio de este trabajo, durante esta experiencia recurrimos al concepto desgarrar de la imagen como estrategia metodológica de acercamiento, cuestionamiento y producción de un nuevo imaginario visual de las futuras educadoras en torno a las imágenes de consumo.

Didi-Huberman (2010) apunta a que una imagen encierra algo que representa, así como algo que se ve, a la vez que también muestra algo que se mira y nos mira. El autor, cuestiona la manera de abordar o nombrar ese algo, pensándolo como un espacio de apertura o escisión. La imagen se desgarrar entre los actos

de ver y mirar, entre la representación y la presentación. Una noción, la de desgarro, que toma prestada de Sigmund Freud a partir de la capacidad de los sueños para interrumpir la noción de representatividad de la imagen. En su análisis sobre la figuración de los sueños, Freud (2013), profundiza sobre la forma en que el trabajo onírico se las arregla para presentar juntos, de manera visual, elementos heterogéneos y mutuamente excluyentes entre sí dentro de un discurso representacional. En esa copresentación, alternativas inverosímiles aparecen cristalizadas en la sustancia de una única imagen, donde todo terreno de la certeza parece desmoronarse.

Elementos que dentro del trabajo onírico se construyen a través de un ejercicio de semejanza, interpretado como un proceso activo donde se inventan nuevas imágenes a través del contacto entre elementos que previamente parecían alejados. Durante ese acto de semejanza que se produce, los elementos que emergen durante los sueños no guardan necesariamente una similitud respecto a sus originales, subraya Freud (2013). Pueden darse saltos, producirse nudos o ensamblajes que imposibiliten su identificación con los objetos perceptibles de la visión.

Es precisamente desde esa interpretación del desgarro de la imagen, a la que nos introduce Didi-Huberman (2010), donde encontramos la posibilidad para llevar a cabo otra forma de comprender y producir las imágenes. Especialmente aquellas que apostamos por desgarrar de la soberanía de la representación, así como de la ficción que encierran y que se nos presenta como verdad. Porque lo importante no es, tal y como apunta Joan Fontcuberta (1997), desprender a la imagen de esa mentira inevitable que encierra, sino atender a las prácticas a las que se presta. Lo esencial, en cierta manera, es atender a la dirección ética a la que se dirige su mentira. La tarea de la pedagogía visual, bajo este prisma, implica la de actuar como artistas del montaje en la fabricación de heterogeneidades, como nos recuerda Didi-Huberman (2008). Bajo el propósito de *dys-poner* la verdad, separando y *readjuntando* sus elementos en la lógica más improbable de su relación, en un orden que no es el de las razones, sino el de los desgarros.

6.2. Contexto de la propuesta

Las propuestas llevadas a cabo se enmarcan en la formación de educadoras en los Grados de Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, en asignaturas vinculadas a la Comunicación y la Cultura Visual. Las alumnas son interpeladas a reflexionar sobre el consumo de imágenes publicitarias con las que conviven a diario. Se propone revisar qué tipo de artículos consumen, mediante qué soporte publicitario acceden a ellos, o qué espacio-tiempo ocupan dichas representaciones publicitarias.

Este diálogo pone sobre la mesa un infinito entramado de modos de consumo icónico y ofrece a cada grupo un amplio abanico desde el que abordar la noción de desgarro de la imagen. Se invita al grupo a que elija anuncios de su cotidiano, ya que esto permitirá conocer ese producto en profundidad y en consecuencia posibilitará abordar diversos desplazamientos de la imagen. En el proceso de elaboración de las propuestas se dialoga sobre qué otras posibilidades abren la reflexión en torno a la imagen y sobre las cuestiones esenciales en torno a lo corpóreo de la imagen elegida en relación al contexto en el que se enmarca desde un sentido crítico. Poner el acento en el proceso se considera esencial, ya que permitirá trabajar en relación, en un hacer y deshacer continuo de construcción de la imagen que posibilita repensarnos en un tipo de práctica de indagación visual orientada hacia al desarrollo de una pedagogía crítica (Giroux, 2014; Shankar, 2014); la cual, intente desnaturalizar aquellas gramáticas de comunicación visual que encierran valores discriminatorios hacia determinados colectivos, cosificando o desprestigiando sus identidades por motivo de su edad, sexo, clase social, cultural o económica entre otras..

6.3. Recogida de datos

Se recoge en los resultados imágenes que siguen manteniendo un nexo de iconicidad y desarrollan una perspectiva crítica con la imagen original. Preservan ciertos códigos de representación formal, pero sin llegar a distorsionar ni perder las claves visuales de las imágenes de referencia.

Nos detendremos a explicar las imágenes finales creadas por las alumnas, así como algunos de los principios metodológicos compartidos entre todas ellas, y que han vertebrado su elaboración. Las creaciones seleccionadas en los resultados son aquellas que representan a nuestro juicio, múltiples perspectivas del desgarro de la imagen vinculadas al contexto, a lo conceptual y a la hiperrealidad.

7. Resultados

Se presentan tres propuestas en las que se produce un desplazamiento de la imagen publicitaria, y que permiten pensar en nuevos campos de posibilidad, así como en nuevas subjetividades. Una mirada hacia la imagen publicitaria que se lleva a cabo desde otro lugar, desgarrándola, y que propone una representación inestable de la lógica, de lo que se supone que debe ser. La certeza y lo obvio pierde su lugar hegemónico, haciendo que nos coloquemos desde un no-saber al que nos empuja la posición central que asume la estrategia de mimesis en su relación con una copia o modelo. Sería en palabras de Rancière (2011) elaborar otra forma de hacer funcionar la semejanza en el “conjunto de relaciones entre maneras de hacer, modos de la palabra, formas de visibilidad y protocolos de inteligibilidad” (p. 87). Convirtiéndonos no solo en esos espectadores emancipados de la imagen que reclama Rancière (2010), sino en creadores emancipados que desacralizan la imagen y sus figuraciones para crear con ellas una nueva realidad de mayor compromiso y lucha hacia la transformación social.

7.1. Desgarrar el contexto

La primera propuesta reflexiona en torno a las imágenes publicitarias de gran formato que inundan los espacios comerciales. Se indaga sobre la agencia del cuerpo en ese espacio- formato y cómo interpela a aquel que lo consume.

Figura 1
Desgarrar el contexto



Nota. Elaboración propia.

Para la ejecución de este desgarro de la imagen se toma como referencia el trabajo de Yolanda Domínguez (2011) que enfatiza lo absurdo y artificial de las poses de la moda que invaden las calles comerciales como un paisaje totalmente interiorizado por el imaginario colectivo. De este modo, la propuesta pone en duda la asimilación y comprensión de una imagen en relación al soporte de gran formato y al contexto urbano en el que este se inserta.

El alumnado prepara una instantánea gélida y se mantiene inmóvil durante el tiempo suficiente como para intentar empastarse en el entorno. Coger impulso, salirse del marco estanco de la imagen y saltar a una performatividad tridimensional posibilita romper ideas preconcebidas, poniendo en cuestión imaginarios que asumimos como normativizados y socialmente interiorizados. El ejemplo que se analiza (Figura 1) pone el acento en el universo paralelo que consumimos a través de una vitrina, como si eso fuera otra cosa, o como si lo que allí ocurre no nos interpelara.

Llevar a cabo un ejercicio de mimesis de imagen publicitaria de la moda desplazando una representación bidimensional cobijada en un escaparate a la tridimensionalidad del espacio social urbano por el que nos desplazamos, permite resignificar dichas poses y su significado, donde el lugar que ocupa “no sólo es repensado simbólicamente, sino que es producido materialmente: deja de ser un escenario para la imprevisibilidad urbana, (...) para convertirse en un medio y en un producto” (Di Masso et al., 2017, p. 60) y eso permite dar cuenta de aquello que sucede y repensarnos a partir de dicha transformación.

7.2. Desgarrar lo conceptual

En esta propuesta se reflexiona sobre los modos de representación de una marca de cosméticos de habitual consumo entre el alumnado. Se dialoga sobre lo que comunica la expresividad o inexpressividad de los rostros, de miradas y rasgos penetrantes que invitan a reproducir modelos alejados de nuestro cotidiano.

Figura 2
Desgarrar lo conceptual



Nota. Autoría del alumnado.

Se toma como referencia el trabajo de Cindy Sherman (2008) centrándose en la manipulación de su propia apariencia, resistiéndose a lo impuesto, incorporando maneras alternativas de representar un concepto vinculado a lo estético del rostro que está enclavado en nuestro imaginario colectivo. Pensamientos agrídulces que se dan en la distancia entre lo que podemos encontrar en el archivador común y global llamado Google imágenes, y el espejo particular que tenemos en casa o ese tercer ojo, que nos hace conscientes de nuestras propias maneras de ser en público.

El hecho de que ciertos productos o sensaciones circulen en un imaginario homogéneo y carente de imaginación, no permite a los consumidores espacios para identificarse, ya que su conceptualización lleva a idealizar un arquetipo inalcanzable y repetitivo. La iconicidad de la imagen no es única, conlleva prácticas sociales asociadas a ella que nunca se agotan. Desgarrar lo conceptual permite cuestionar precisamente ese tipo de prácticas.

En este caso (Figura 2), conlleva un desplazamiento, un acto donde se visibilizan representaciones ocultas en el imaginario colectivo, pero que existen. Se adueña de las estrategias visuales dominantes y se muestran como resistencia a éstas. Recaba en lo antagónico y rellena el hueco entre las representaciones idealizadas y su manera de pensarse y ser ante ellas, desenmascarando las construcciones de las aspiraciones de quienes las consumen. Apoyándonos en la definición de Rancière acerca a la noción de representación, concibiéndola no como un acto de reproducción, sino como acto de crear y dar un equivalente, donde “la imagen no es el doble de una cosa. Es un juego complejo de relaciones entre lo visible y lo invisible, lo visible y la palabra, lo dicho y lo no-dicho” (Rancière, 2010, pp. 97-98).

7.3. Desgarrar la hiperrealidad

Parodiar, mimetizarse, sentir incredulidad ante lo absurdo de las imágenes de consumo nos lleva a subvertirlas (Figura 3). De algún modo se trata de tomar parte en una especie de práctica del como sí (Braidotti, 2000), que

reconoce pero que a la vez niega ciertos atributos y experiencias, y que, a su vez, lleva a cabo una reafirmación de las fronteras fluidas en nuestra realidad. Un tipo de práctica que se caracteriza por la repetición, la parodia o la personificación, sostenida por un sentido crítico y enfocada al cambio y la transformación a través de los vacíos de poder que permite crear, haciendo un símil con las caracterizaciones que podemos observar en la obra de Celeste Barber (2020).

Figura 3
Desgarrar la hiperrealidad



Nota. Autoría del alumnado y fotografías de archivo.

Se presenta como la hiperrealidad (Baudillard, 1978), entendida como esa segunda realidad formada por la acumulación de representaciones visuales que marcan el significado de nuestra propia realidad (Acaso y Megías, 2017), nos ha acostumbrado a cierto tipo de representaciones de las cuales nos es casi imposible escapar. Por eso, vemos en los procesos que emergen de los métodos visuales una ayuda no sólo para comprender el mundo en el que vivimos, sino también, para permitir y posibilitar que el alumnado experimente esas representaciones, y la hiperrealidad que genera, de manera reflexiva. En este sentido la propuesta desgana la hipótesis propuesta en el anuncio en cuestión y la recontextualiza, encaminándola hacia una sátira en términos de corporeidad, sin perder ese barroquismo de representación que permite seguir manteniendo el interés hacia su visionado.

Desgarrar la hiperrealidad y hacer cultura popular a partir del repertorio de bienes de consumo que proporcionan las industrias de la cultura, permite encontrar un lugar propicio en el que poder explorar espacios de resistencia. El hacer cultura popular (“producción del uso”) puede ser capacitador para los subordinados y resistente a la comprensión dominante del mundo (Storey, 2002).

8. Conclusiones

A continuación, planteamos una serie de conclusiones que devienen de los objetivos recogidos a lo largo del artículo. Por un lado, en referencia a la necesidad de reflexión sobre el papel de la imagen de consumo durante la formación inicial de educadoras, observamos que es urgente comenzar a cuestionarnos acerca de los regímenes políticos de lo visual, así como las afecciones que produce la propia imagen de consumo en la conformación de significados en la sociedad, así como en sus posibles implicaciones en la propia tarea pedagógica. Y

de este modo, conseguir que las futuras educadoras desarrollen un pensamiento crítico que las aleje de un posicionamiento pasivo ante los efectos que ejerce lo visual. El ámbito de la imagen, en ocasiones, acaba por volvernos cautivos de sus lógicas, en objetos de subjetivización capitalística. El tipo de imágenes que circulan por nuestros medios, parecen mostrarse sordas a la diferencia. Imágenes que encierran la expectativa de producir un determinado sujeto persiguiendo un deseo, el cual nunca parece satisfacer. Sugiere Byung-Chul (2017b) que vivimos en unos tiempos donde prolifera la positividad de lo igual; sin embargo, llegados a un cierto nivel, lo igual dejaría de ser productivo para convertirse en destructivo conduciéndonos a la hipersensibilidad, a la hiperproducción o al hiperconsumismo, o a la hiperrealidad. Cuestionarse este barroquismo mediático es una de las ideas que, pensamos, debería interpelar a la tarea pedagógica a desempeñar por las futuras educadoras que ocupan nuestras aulas. Desafiándolas a construir y a mediar con otra mirada y con ello, favorecer las condiciones de posibilidad para que otra clase de sujeto social permita descubrirse. Es necesaria una “rotura en la propia codificación de la mirada impuesta por la mirada dominante” (Martín Prada, 2018, p. 54) dentro de la formación inicial. Se aboga, por lo tanto, por acompañar a redirigir la mirada del alumnado, ya que “la reorientación se convierte en la revolución de nuestro tiempo” (Buck-Morss, 2009, p. 22) entendiendo la reorientación precisamente con “ser conscientes de este estatus participativo, [...] ese lugar desde donde comenzar, porque la reorientación ocurre en relación con posiciones particulares, y no en relación con algún universal abstracto”.

Por otro lado, a lo largo del artículo se ha buscado cuestionar el lugar que ocupa lo corpóreo en las producciones visuales creadas por las futuras educadoras y el modo en el que dialogan con el entramado de la sociedad, buscando resignificar y generar nuevas ficciones. En las experiencias vividas, mediante un tipo de diálogo que cuestionase las imágenes, se encuentra un lugar de reflexión proactivo con el que favorecer la creación y valoración de las producciones visuales vinculadas a lo corporeizado. Un espacio donde el alumnado aprende sobre la cultura visual, no solamente como consumidor, sino también como productor de ella, cuestionando y/o descubriendo su posicionamiento desde su propio ser. Algo que contribuye a la construcción de otra subjetividad, a través de la elaboración de otros imaginarios (Duncum, 2002); alterando de este modo, los modos dominantes con los que actúan los regímenes escópicos de una cultura (Martín Prada, 2018, p. 49). Se contribuye a poner en cuestión así su rol de consumidoras, empoderando a su vez la capacidad que encierran como productoras. Un protagonismo favorecido a través de su propio cuerpo que permite representar esas realidades que aún no tienen imágenes (Soto, 2020). Coincidimos con la visión de ciertas autoras (Hickey-Moody et al., 2016) que reclaman la necesidad de construir otra clase de imaginarios, capaces de llevarnos a pensar en nuevos escenarios más justos y emancipadores. Buscando producir rupturas respecto a los modelos de pensamiento que se ubican en el confort de un representacionalismo tan arraigado, y que tiende, por lo general, a la reproducción y a un conocimiento descarnado. La creación de nuevos imaginarios desde la interpelación al propio cuerpo propicia un desplazamiento que nos permite detenernos en la dimensión de los afectos (Aberasturi-Apraiz et al., 2020), una dimensión que consideramos hoy más que nunca, esencial dentro de la formación de educadoras.

Dialogar con las imágenes a partir de la noción de desgarro de la imagen, favorece desplazar la mirada de determinadas concepciones y permite construir nuevas aproximaciones visuales en otro espacio que se resiste a favorecer solamente la mera transmisión de mensajes, la síntesis, la búsqueda, la semejanza o identificación; sino también, un pensamiento especulativo y político que invite al extrañamiento de la mirada. De hecho, tal y como nos recuerda la autora Grosz (2005b), el Arte es el arte de afectar, más que de la propia representación, un sistema de fuerzas que permite dinamizar e impactar, más que la búsqueda por producir un mensaje único. Las experimentaciones visuales y artísticas, tal y como nos recuerda Grosz, pueden convertirse en una forma para ralentizar lo temporal y provisionalmente el caos con el fin de extraer algo de él. Un territorio para la provocación que permite detonar otra narrativa, no sumida en las lógicas hegemónicas de un pensamiento colonial que acaba por invisibilizar a ciertas minorías. Favorecer una pedagogía que ensaye con un tipo de prácticas basadas en métodos visuales y artísticos, interpretadas como una suerte de medio político de resistencia (Hickey-Moody y Page, 2015) y comprometido con la lucha social.

Referencias

- Aberasturi-Apraiz, E., Correa, J. M. y Maiteny, K. (2020, 10 de junio). *CIVICANencasa. educación. La incubadora. La narrativa audiovisual creativa*. [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=uqdbowxIf_A
- Abril Curto, G. (2010). Cultura visual y espacio público-político. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 15, 21-36.

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes visuales*. Libros de la catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Visual thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro.
- Barad, K. (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, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168-187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Barber. C. (2020, 9 de agosto). Celeste Barber y las parodias a fotos de modelos que sacan carcajadas en redes sociales. *El País*. www.elpais.com.co/entretenimiento/celeste-barber-y-las-parodias-a-fotos-de-modelos-que-sacan-carcajadas-en-redes-sociales.html
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Kairós.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822391623>
- Bennett, J. (2020). *Influx and efflux: Writing up with walt whitman*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11smzcr>
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic subjects*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.1017/CCO9780511753657.009>
- Braidotti, R. (2018). A theoretical framework for the critical posthumanities. *Theory, Culture y Society*, 36(6), 31-61. <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>
- Braidotti, R. (2019). Transversal posthumanities. *Philosophy Today*, 63(4), 1181-1195. <https://doi.org/10.5840/philtoday2020128318>
- Boden, L., Taguchi, H. L., Boden, E. y Taylor, C. (2019). Relational materialism. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.789>
- Buck-Morss, S. (2009). Estudios visuales e imaginación global. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 9, 19-46. <https://doi.org/10.7440/antipoda9.2009.01>
- Byung-Chul, H. (2017a). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Byung-Chul, H. (2017b). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Cilleruelo, L., Peña-Zabala, M., Aberasturi-Apraiz, E. (2016) ¿Por amor al arte? Y otros monstruos contemporáneos. *Arte y Políticas de Identidad: Culturas de creatividad, Culturas de Creatividad*, 14(1), 11-15.
- Colman, F. (2018, 17 de mayo). *Agency. New materialism. How matter comes to matter*. <https://newmaterialism.eu/almanac/a/agency.html>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. y Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as so-jourmers in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Deleuze, G. (1999). *Spinoza y el problema de la expresión*. Muchnik.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia*. Machado Libros.
- Didi-Huberman, G. (2010). *Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Cendeac.
- Di Masso, A., Berroeta, H. y Vidal, T. (2017). El espacio público en conflicto: Coordenadas conceptuales y tensiones ideológicas. *Athenea Digital*, 17(3), 53-92. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1725>
- Dolphijn, R., y van der Tuin, I. (2012). *New materialism: Interviews y cartographies*. Open Humanities Press. <https://doi.org/10.3998/ohp.11515701.0001.001>

- Domínguez, Y. (2011, 4 de agosto). *Poses* [Vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=GPEcdcmnAAO>
- Duncum, P. (2002). Visual culture art education: Why what and how. *International Journal of Art y Design Education* 21(1), 14-23. <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00292>
- Fernandez Polanco, A. (2019). *Crítica visual del saber solitario*. Consonni.
- Flores, P. y Quiroz, P. (2011). El poder de la imagen en la sociedad de control. *F@ro: Revista Teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, 13, 9-23.
- Fontcuberta, J. (1997). *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Gustavo Gili.
- Freud, S. (2013). *La interpretación de los sueños*. Akal.
- Giroux, H. A. (2014). Totalitarian paranoia in the post-orwellian surveillance state. *Cultural Studies*, 29(2), 108-140. <https://doi.org/10.1080/09502386.2014.917118>
- Goldman, R. (1992). *Reading ads socially*. Routledge.
- Grosz, E. (2004). *The nick of time: Politics, evolution, and the untimely*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822386032>
- Grosz, E. (2005a). *Time travels: Feminism, nature, power*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822386551>
- Grosz, E. (2005b). Chaos, territory, art. Deleuze and the framing of the earth. *Idea Journal*, 6(1), 15-29. <https://doi.org/10.37113/ideaj.vi0.192>
- Haraway, D. J. (1999). Las promesas de los monstruos. *Política y Sociedad*, 30, 121-163.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.
- Hickey-Moody, A., y Page, T. (2015). *Arts, pedagogy and cultural resistance: New materialisms*. Rowman y Littlefield International.
- Hickey-Moody, A., Palmer, H. y Sayers, E. (2016). Diffractive pedagogies: Dancing across new materialist imaginaries. *Gender and Education*, 28(2), 213-229. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1140723>
- Hultman, K. y Taguchi, H. L. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500628>
- Jackson, A. Y. (2013). Posthumanist data analysis of mangling practices. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 741-748. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788762>
- Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jornet, A. y Roth, W.-M. (2018). *Imagining design: Transitive and intransitive dimensions*. *Design Studies*, 56, 28-53. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2018.02.002>
- Martín Prada, J. (2018). *El ver y las imágenes en tiempos de internet*. Akal.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. El Lago Ediciones S.L.
- Rancière, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Prometeo libros.
- Rose, G. (2012). *Visual methodologies. An introduction to researching with visual methodologies*. Sage.
- Shankar, A. (2014). Towards a critical visual pedagogy: A response to the end of poverty narrative. *Visual Communication*, 13(3), 341-356. <https://doi.org/10.1177/1470357214530065>
- Sherman, S. (2008). *Untitled #474* [Fotografía]. www.moma.org/collection/works/147127
- Soto, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Ediciones Metales Pesados.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post-qualitative research: The critique and the coming after. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 627-644). Sage.
- St. Pierre, E. A. (2013). The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 646-657. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788754>

- Storey, J. (2002). *Teoría cultural y cultura popular*. Octaedro.
- van der Tuin, I. y Dolphijn, R. (2010). The transversality of new materialism. *Women: A Cultural Review*, 21(2), 153-171. <https://doi.org/10.1080/09574042.2010.488377>
- van der Tuin, I. y Nocek, A. J. (2019). New concepts for materialism: Introduction. *Philosophy Today*, 63(4), 815-822. <https://doi.org/10.5840/philtoday2019634294/>
- Vilar, G. (2017). *Precariedad, estética y política*. Círculo Rojo.
- Walker, J. A. y Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Octaedro.
- Ulmer, J. B. (2017). Posthumanism as research methodology: Inquiry in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 832-848. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1336806>
- Zafra, R. (2015). *Ojos y capital*. Consonni.

Breve CV de las autoras

Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán

Profesor de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Miembro del grupo de investigación Elkarrikertuz (GIU19/011). Su actividad investigadora se centra en el aprendizaje de los jóvenes, la investigación basada en las artes y los nuevos materialismos. Ha participado en proyectos relacionados con la construcción de la identidad del profesorado de Educación Infantil durante la formación inicial y los primeros años de trabajo (Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2010-20852-C02-02), así como el aprendizaje de los docentes de infantil y primaria (Ministerio de Economía, Empresa y Competitividad, EDU2015-70912-C2-2-R). Su último proyecto se centra en las trayectorias de aprendizaje de los jóvenes universitarios (TRAY-AP, PID2019-108696RB-I00) Email: aingeru.gutierrez-cabello@ehu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5681-6461>

Regina Guerra Guezuraga

Profesora de la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), imparte su docencia en la asignatura de Artes Plásticas y Cultura Visual en Educación Infantil desde 2018. Miembro del grupo de investigación Elkarrikertuz (GIU19/011; <https://www.elkarrikertuz.es>), su actividad investigadora se centra en el aprendizaje de los jóvenes, la investigación basada en las artes y los nuevos materialismos. Su investigación indaga sobre los factores que conforman las experiencias de enseñanza y aprendizaje del alumnado y profesorado universitario. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales tanto de asistente con comunicaciones, como en roles de gestión y organización. Del mismo modo ha publicado junto con su grupo de investigación en revistas de ciencias sociales y humanidades. Email: regina.guerra@ehu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6841-1170>

Miriam Peña-Zabala

Profesora adjunta de la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en el departamento de Didáctica de la Expresión Musical Plástica y Corporal. Miembro del grupo de investigación Elkarrikertuz (GIU19/011; <https://www.elkarrikertuz.es>). Licenciada en Bellas Artes, y Doctora en Psicodidáctica y Didácticas Específicas UPV/EHU, bajo el título "El devenir del Acontecimiento Poroso: Vivencia del Espacio Social a través de Prácticas estéticas Contemporáneas". Su actividad investigadora se centra en el aprendizaje de los jóvenes, la investigación basada en las artes y los nuevos materialismos. Centra su investigación en explorar la potencialidad de desarrollar propuestas educativas en la formación inicial de profesorado en relación con el espacio social y las prácticas artísticas vinculadas a estos. Email: miriam.pena@ehu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5800-662X>