

**CREACIÓN DE NARRATIVAS AUDIOVISUALES
EN LOS ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL:
UN ENFOQUE A/R/TOGRÁFICO PARA LA
TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

FRANCISCO JAVIER VALSECA DELGADO

Director
Ricardo Marín Viadel

Programa de Doctorado en Artes y Educación
Universidad de Granada



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Granada, 2024

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Francisco Javier Valseca Delgado
ISBN: 978-84-1195-650-5
URI: <https://hdl.handle.net/10481/102007>

**CREACIÓN DE NARRATIVAS AUDIOVISUALES
EN LOS ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL:
UN ENFOQUE A/R/TOGRÁFICO
PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

Francisco Javier Valseca Delgado

Tesis doctoral dirigida por
Ricardo Marín Viadel

Tesis doctoral
Universidad de Granada
Programa de Doctorado en Artes y Educación

Granada
2024



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

A los imprescindibles de Bertolt Brecht,
a los nadies de Eduardo Galeano.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por estar siempre.

A mis tías Ani y María Dolores, por haberme dado tanto cariño.

A mis abuelxs, allá donde estén.

A mis amigxs, por estar cuando os necesité.

A todxs mis maestrxs, desde Don Pedro, mi maestro de párvulos, hasta Ricardo, mi director de tesis, por todas vuestras enseñanzas.

A todas las personas que han contribuido para que este trabajo viera la luz, porque sin vuestro apoyo, hubiera sido imposible.

No os puedo nombrar a todxs, porque supondría tener que escribir otra tesis, pero estoy seguro de que sabéis quienes sois y el agradecimiento y cariño que os tengo.

Gracias.

RESUMEN

Esta tesis doctoral explora el uso de la creación audiovisual y cinematográfica como vehículo de enseñanza, aprendizaje para la transformación social. A través de la creación de narrativas audiovisuales, se analiza cómo estas pueden ser aplicadas eficazmente en los ámbitos de estudio y trabajo de la educación social, a fin de promover el empoderamiento de personas y colectivos. Basada en un enfoque a/r/tográfico, la investigación transita por las intersecciones entre las dimensiones artística, docente, investigativa y social, entendiendo la a/r/tografía, no como una metodología al uso, sino como una forma de vida, de estar, de ser y de trabajar. Desde este posicionamiento, cada proceso llevado a cabo se entiende como una integración de estas dimensiones, pretendiendo generar un impacto sustancial en las comunidades con las que he desarrollado la investigación.

SUMMARY

This doctoral thesis explores the use of audiovisual and cinematographic creation as a vehicle for teaching and learning for social transformation. Through the creation of audiovisual narratives, it analyzes how these can be effectively applied in the fields of social education to promote the empowerment of individuals and communities. Based on an a/r/tographic approach, the research navigates the intersections between the artistic, teaching, research, investigative and social dimensions, understanding a/r/tography not as a conventional methodology, but as a way of life, of being, of being, and of working. From this standpoint, each process undertaken is understood as an integration of these dimensions, aiming to generate a substantial impact on the communities with which I have developed the research.

Esta indagación surgió como continuación de un proyecto de creación audiovisual implementado con jóvenes en Honduras. Al regresar, un compañero de la carrera me invitó a llevar a cabo un taller similar en un centro de menores en Granada. Al finalizar el proyecto comencé a tejer una red de contactos y colaboraciones cuyo nexo de unión es la amistad. De la amistad precisamente volvió a nacer una colaboración en donde se me invitó a trabajar con la Agrupación Desarrollo Norte, que agrupaba a trece entidades sociales con arraigo en el Distrito Norte de Granada. Gracias a esta colaboración, un grupo de mujeres del Colegio Oficial de Trabajo Social de Granada se puso en contacto conmigo para proseguir con esta investigación.

La red siguió creciendo de manera orgánica a través de la amistad. Trabajé con la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superart gracias a la invitación de un amigo. Del cariño y del afecto también surgió la colaboración en el proyecto Miss Mercancía. Finalizado el proyecto, la amistad siguió tejiendo esta metafórica red y me propusieron implementar un proyecto de desarrollo de estrategias educativas innovadoras que utilizara el arte audiovisual para la sensibilización ambiental en entornos escolares. Posteriormente, otro amigo me conectó con la Asociación OFECUM para desarrollar el Proyecto Ocaso y de esa colaboración nació la productora La Tarara. Pasados unos

This research arose as a continuation of an audiovisual creation project implemented with young people in Honduras. Upon returning, a fellow student invited me to conduct a similar workshop at a juvenil centre in Granada. At the conclusion of the project, I began to weave a network of contacts and collaborations whose common thread was friendship. It was precisely from this friendship that another collaboration emerged, where I was invited to work with the Agrupación Desarrollo Norte, which comprised thirteen social entities rooted in the Northern District of Granada. Thanks to this collaboration, a group of women from the Official College of Social Work of Granada reached out to me to continue this research.

The network continued to grow organically through friendship. I worked with the Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superart thanks to the invitation of a friend. From affection and fondness also emerged the collaboration on the Miss Mercancía project. After the project was completed, friendship continued to weave this metaphorical network, and I was proposed to implement a project for developing innovative educational strategies using audiovisual art for environmental awareness in school settings. Subsequently, another friend connected me with the OFECUM Association to develop the Ocaso Project, and from this collaboration, the production company

meses una antigua amiga, profesora del Grado de Educación Social, me presentó a un grupo de estudiantes y activistas LGBTQ+ para que les ayudara en el desarrollo del Proyecto Entre tránsitos. Finalmente, otra amiga, compañera del programa de doctorado, me invitó a participar en los proyectos Anima y Pasitos.

La metodología adoptada es la A/r/tografía Social, variante específica de la Investigación Basada en las Artes y de la Investigación Educativa Basada en las Artes. Esta metodología innovadora incluye una amplia variedad de instrumentos metodológicos para la recogida y análisis de datos, permitiendo la obtención de información a través de lenguajes visuales y audiovisuales, enriqueciendo así el análisis y las conclusiones de la investigación. Los objetivos de la tesis se centran en explorar y demostrar cómo la creación audiovisual puede facilitar la inclusión social, la sensibilización sobre diversas cuestiones sociales y el empoderamiento de diferentes colectivos. La investigación destaca el papel del arte audiovisual y cinematográfico en la educación social, mostrando cómo las narrativas audiovisuales pueden servir como plataforma para la visibilidad y la expresión de voces oprimidas, fomentando el diálogo y la comprensión social.

Al concluir esta investigación, se ha generado una robusta red comunitaria que sigue implementando proyectos de

La Tarara was born. A few months later, an old friend, a professor of the Social Education Degree, introduced me to a group of LGBTQ+ students and activists so to assist them in developing the Entre tránsitos Project. Finally, another friend, a colleague from the PhD program, invited me to participate in the Anima and Pasitos projects.

The methodology adopted is Social A/r/tography, a specific variant of Arts-Based Research and Arts-Based Educational Research. This innovative methodology includes a wide variety of methodological instruments for data collection and analysis, allowing the acquisition of information through visual and audiovisual languages, thereby enriching the analysis and conclusions of the research. The objectives of the thesis focus on exploring and demonstrating how audiovisual creation can facilitate social inclusion, raise awareness of various social issues, and empower different groups. The research highlights the role of audiovisual and cinematographic art in social education, showing how audiovisual narratives can serve as a platform for the visibility and expression of oppressed voices, fostering dialogue and social understanding.

Upon concluding this research, a robust community network has been established that continues to

creación audiovisual. Las obras audiovisuales producidas han sido bien recibidas, tanto en las redes sociales de las asociaciones, como en la percepción del público durante festivales y concursos de creación audiovisual. La igualdad, como decía Rancière, se ha concebido como un medio y no como un fin, implementando proyectos desde la horizontalidad, rompiendo con la jerarquía tradicional entre educador y educando. La transformación comienza en uno mismo; no podemos pretender que otros cambien si nosotros no estamos dispuestos a cambiar. Desde la perspectiva de la alfabetización audiovisual, se perciben progresos significativos en la calidad estética y artística de nuestras producciones, dando las primeras obras producidas testimonio de un aprendizaje continuo, reflejado en la mejora sustancial de las producciones resultantes en los últimos proyectos.

implement audiovisual creation projects. The audiovisual works produced have been well received, both on the associations' social media and by the public's perception during festivals and audiovisual creation competitions. Equality, as Rancière said, has been conceived as a means and not as an end, implementing projects from a horizontal approach, breaking with the traditional hierarchy between educator and learner. Transformation begins within oneself; we cannot expect others to change if we are not willing to change ourselves. From the perspective of audiovisual literacy, significant progress is perceived in the aesthetic and artistic quality of our productions, with the first works produced bearing witness to continuous learning, reflected in the substantial improvement of the productions from the latest projects.



índice
index

PRIMERA PARTE

Marco teórico

01

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN	36
2. CONCEPTOS CLAVE	60
2.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL VERBAL	60
2.2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL VISUAL	71
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	74
4. OBJETIVOS	82
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86

02

METODOLOGÍA

1. INTRODUCCIÓN	90
2. INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES	92
3. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES	94
4. A/R/TOGRAFÍA	96
5. A/R/TOGRAFÍA SOCIAL	98
6. INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	100
6.1. FOTOGRAFÍAS	100
6.1.1. Fotografías independientes	101
6.1.2. Citas visuales	102
6.1.3. Pares visuales	104
6.1.4. Fotoensayos	106
6.1.5. Series fotográficas	108
6.2. OBRAS AUDIOVISUALES	110
6.2.1. Vídeo-ensayo	112
6.2.2. Videoclip	114
6.2.3. Found footage	116
6.2.4. Cortometraje	118
6.2.5. Vídeo documental	120
6.3. ESQUEMA DE FRAMES	122
6.4. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE FOTOGRÁFICA Y VIDEOGRÁFICA	124
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

03

ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. INTRODUCCIÓN	132
2. DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA A LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO OBJETO DE ESTUDIO	142
3. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN BASADAS EN LAS ARTES	164
4. EL ARTIVISMO SOCIAL Y EL ARTE SOCIAL COMUNITARIO	178
5. LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL COMO UN ACTO DE COMPROMISO SOCIAL	194
6. CINE MILITANTE Y ACTIVISTA: PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL CON COMPROMISO SOCIAL, POLÍTICO Y AMBIENTAL	214
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y CINEMATOGRAFÍCAS	236

SEGUNDA PARTE

Marco empírico

04

DESARROLLO DE EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

1. FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	252
2. DISEÑO METODOLÓGICO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	258
3. CRITERIOS ÉTICOS Y DE PARTICIPACIÓN	266
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	272

05

PROCESOS DETONADORES DE LA INVESTIGACIÓN

1. VISIÓN FRAGMENTADA: DEMASIADA GENTE SIN CASA Y DEMASIADAS CASAS SIN GENTE. UNA REFLEXIÓN AUDIOVISUAL SOBRE LA TRAGEDIA DE LOS DESAHUCIOS.	276
1.1. CONTEXTO Y NECESIDADES	278
1.2. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS	280
1.3. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS	284
1.4. CONCLUSIONES	286
1.5. RESULTADOS	288
1.6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	290
2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS ARTES AUDIOVISUALES PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DE JÓVENES EN HONDURAS Y ESPAÑA DESDE EL ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA A/R/TOGRAFÍA SOCIAL.	294
2.1. INTRODUCCIÓN	296
2.2. RESUMEN	298
2.3. IMPACTO Y RELEVANCIA	300
2.4. REFERENCIA DE LA PUBLICACIÓN	302
2.5. ORIGINALIDAD DE LA TESIS	303
2.6. RESULTADOS	304
2.7. ESQUEMA DE FRAMES	308
2.8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	318

06

PROPUESTAS EMPÍRICAS

1. SOMOS FAMILIA: EL VIDEOCLIP COMO EXPRESIÓN ANTIRRACISTA EN UN CENTRO DE MENORES EN LA PROVINCIA DE GRANADA.	322
1.1. CONTEXTO Y NECESIDADES	324
1.2. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS	326
1.3. MARCO CONCEPTUAL	330
1.4. JUSTIFICACIÓN	340
1.5. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS	346
1.6. RESULTADOS	354
1.7. ESQUEMA DE FRAMES	358
1.8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	364
2. TRABAJO SOCIAL Y FEMINISMO: CREACIÓN AUDIOVISUAL SOBRE EL 8M MEDIANTE LA TÉCNICA DEL FOUNDFOOTAGE CON EL COLEGIO OFICIAL DE TRABAJO SOCIAL DE GRANADA.	370
2.1. INTRODUCCIÓN	372
2.2. RESUMEN	373
2.3. IMPACTO Y RELEVANCIA	374
2.4. REFERENCIA DE LA PUBLICACIÓN	376
2.5. ORIGINALIDAD DE LA TESIS	377
2.6. RESULTADOS	378

3. ECOLOGÍA PARA TI. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS UTILIZANDO EL ARTE AUDIOVISUAL PARA LA SENSIBILIZACIÓN AMBIENTAL EN ENTORNOS ESCOLARES.	382
3.1. CONTEXTO Y NECESIDADES	384
3.2. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS	386
3.3. MARCO CONCEPTUAL	390
3.4. JUSTIFICACIÓN	396
3.5. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS	402
3.6. RESULTADOS	410
3.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	412
4. PROYECTO OCASO: CREACIÓN AUDIOVISUAL CONTRA LA DISCRIMINACIÓN ETARIA.	416
4.1. CONTEXTO Y NECESIDADES	418
4.2. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS	420
4.3. MARCO CONCEPTUAL	426
4.4. JUSTIFICACIÓN	436
4.5. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS	440
4.6. RESULTADOS	450
4.7. ESQUEMA DE FRAMES	452
4.8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	465

5. MISS MERCANCÍA. UNA VÍDEO-PERFORMANCE CON PERSPECTIVA FEMINISTA QUE PERMITA REFLEXIONAR SOBRE EL USO MERCANTILISTA DE LOS CUERPOS DE LAS MUJERES.	470
5.1. INTRODUCCIÓN	472
5.2. RESUMEN	473
5.3. IMPACTO Y RELEVANCIA	474
5.4. REFERENCIA DE LA PUBLICACIÓN	476
5.5. ORIGINALIDAD DE LA TESIS	477
5.6. RESULTADOS	478
6. CREANDO CRECIENDO CON SUPERAR-T: UN DOCUMENTAL SOBRE EL PODER TRANSFORMADOR DE LAS ARTES ESCÉNICAS INCLUSIVAS	482
6.1. CONTEXTO Y NECESIDADES	484
6.2. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS	488
6.3. MARCO CONCEPTUAL	492
6.4. JUSTIFICACIÓN	504
6.5. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS	508
6.6. RESULTADOS	520
6.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	522

7. ENTRE TRÁNSITOS: CREACIÓN AUDIOVISUAL Y FOTOGRÁFICA PARA EL EMPODERAMIENTO DE LAS PERSONAS TRANS.	528
7.1. CONTEXTO Y NECESIDADES	530
7.2. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS	532
7.3. MARCO CONCEPTUAL	534
7.4. JUSTIFICACIÓN	538
7.5. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS	546
7.6. RESULTADOS	552
7.7. ESQUEMA DE FRAMES	554
7.8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	564
8. ANIMA Y PASITOS: EL DOCUMENTAL COMO REGISTRO VIDEOGRÁFICO Y FOTOGRÁFICO CON LA COMPAÑÍA TEATRAL PERRO BUFO.	568
8.1. INTRODUCCIÓN	570
8.2. RESUMEN	574
8.3. IMPACTO Y RELEVANCIA	576
8.4. REFERENCIA DE LA PUBLICACIÓN	578
8.5. ORIGINALIDAD DE LA TESIS	579
8.6. RESULTADOS	580

TERCERA PARTE

Conclusiones
y horizontes
temporales

07

CONCLUSIONES

1. CONCLUSIONES VERBALES Y VISUALES	590
2. CONCLUSIONES AUDIOVISUALES	623

08

HORIZONTES TEMPORALES:
PERSPECTIVAS DE FUTURO Y
SOSTENIBILIDAD DE LAS INICIATIVAS

1. PRODUCTORA AUDIOVISUAL LA TARARA. <i>DIMENSIÓN ARTÍSTICA</i>	628
1.1. OCASO	628
1.2. LA BRUJA AURA	630
1.3. OTRAS PRODUCCIONES	632
2. PUBLICACIONES PENDIENTES. <i>DIMENSIÓN INVESTIGATIVA</i>	634
2.1. PUBLICACIÓN ZONA NORTE: NORTE RODANDO	634
2.2. PUBLICACIÓN PROPUESTAS DOCENTES FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	638
3. FINALIZACIÓN REALIZACIÓN AUDIOVISUAL. <i>DIMENSIÓN EDUCATIVA</i>	640
3.1. PROYECTOS SOCIALES	640
3.1.1. Vivir sin Luz en la zona Norte	640
3.2. PROYECTOS VINCULADOS A OTRAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS	644
3.2.1. Granada y la música	644
3.2.2. Land Art CEIP Las Mimbres	645
3.2.3. Asociación Gorgoritos	645
3.2.4. Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía de Granada	648
4. CONTINUIDAD DE LOS PROYECTOS. <i>DIMENSIÓN SOCIAL</i>	650
4.1. PROYECTO COMETA	650
4.2. PROYECTO SUPERAR-T	651

PART ONE

Theoretical framework

01

INTRODUCTION

1. INTRODUCTION	36
2. KEY CONCEPTS	60
2.1. VERBAL CONCEPTUAL DELIMITATION	60
2.2. VISUAL CONCEPTUAL DELIMITATION	71
3. RESEARCH QUESTIONS	74
4. RESEARCH OBJECTIVES	82
5. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES	86

02

METHODOLOGY

1. INTRODUCTION	90
2. ARTS-BASED RESEARCH	92
3. ARTS-BASED EDUCATIONAL RESEARCH	94
4. A/R/TOGRAPHY	96
5. SOCIAL A/R/TOGRAPHY	98
6. RESEARCH TECHNIQUES AND INSTRUMENTS	100
6.1. PHOTOGRAPHS	100
6.1.1. Independent images	101
6.1.2. Visual quotations	102
6.1.3. Visual pairs	104
6.1.4. Photo-essay	106
6.1.4. Photographic series	108
6.2. AUDIOVISUAL WORKS	110
6.2.1. Video-essay	112
6.2.2. Videoclip	114
6.2.3. Found footage	116
6.2.4. Short film	118
6.2.5. Documentary video	120
6.3. FRAME SCHEME	122
6.4. PHOTOGRAPHIC AND VIDEOGRAPHIC PARTICIPANT OBSERVATION	124
7. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES	126

03

STATE OF QUESTION

1. INTRODUCTION	132
2. FROM SOCIAL PEDAGOGY AS A SCIENTIFIC DISCIPLINE TO SOCIAL EDUCATION AS AN OBJECT OF STUDY	142
3. ARTS EDUCATION AND ARTS-BASED RESEARCH METHODOLOGY	164
4. SOCIAL ARTIVISM AND SOCIAL COMMUNITY ART	178
5. AUDIOVISUAL LITERACY AS AN ACT OF SOCIAL COMMITMENT	194
6. MILITANT AND ACTIVIST CINEMA: AUDIOVISUAL PRODUCTION WITH SOCIAL, POLITICAL AND ENVIRONMENTAL COMMITMENT	214
7. BIBLIOGRAPHICAL AND CINEMATOGRAPHIC REFERENCES	236

PART TWO

Empirical framework

04

DEVELOPMENT OF PRACTICAL EXPERIENCES

1. FUNDAMENTALS AND PRINCIPLES OF PROJECT BASED LEARNING	252
2. GENERAL METHODOLOGICAL DESIGN OF THE RESEARCH	258
3. ETHICAL AND PARTICIPATION CRITERIA	266
4. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES	272

05

RESEARCH TRIGGERING PROCESSES

1. FRAGMENTED VISION:	276
TOO MANY HOMELESS PEOPLE AND TOO MANY HOUSES WITHOUT PEOPLE. AN AUDIOVISUAL REFLECTION ON THE TRAGEDY OF EVICTIONS.	
1.1. CONTEXT AND NEEDS	278
1.2. PROBLEMATISATION AND OBJECTIVES	280
1.3. DESCRIPTION OF THE PROCESSES	284
1.4. CONCLUSIONS	286
1.5. RESULTS	288
1.6. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES	290
2. TEACHING AND LEARNING OF AUDIOVISUAL ARTS	294
FOR THE SOCIAL TRANSFORMATION OF YOUNG PEOPLE IN HONDURAS AND SPAIN FROM THE METHODOLOGICAL APPROACH OF SOCIAL A/R/TOGRAPHY.	
2.1. INTRODUCTION	296
2.2. SUMMARY	298
2.3. IMPACT AND RELEVANCE	300
2.4. PUBLICATION REFERENCE	302
2.5. ORIGINALITY OF THE THESIS	303
2.6. RESULTS	304
2.7. SCHEME OF FRAMES	308
2.8. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES	318

06

EMPIRICAL PROPOSALS

1. WE ARE FAMILY:	322
THE VIDEOCLIP AS AN ANTIRACIST EXPRESSION IN A MINOR RECEPTION CENTRE IN THE PROVINCE OF GRANADA.	
1.1. CONTEXT AND NEEDS	324
1.2. PROBLEMATISATION AND OBJECTIVES	326
1.3. CONCEPTUAL FRAMEWORK	330
1.4. JUSTIFICATION	340
1.5. DESCRIPTION OF THE PROCESSES	346
1.6. RESULTS	354
1.7. SCHEME OF FRAMES	358
1.8. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES	364
2. SOCIAL WORK AND FEMINISM:	370
AUDIOVISUAL CREATION ABOUT 8M USING FOUNDFOOTAGE TECHNIQUE IN COLLABORATION WITH THE OFFICIAL COLLEGE OF SOCIAL WORK OF GRANADA.	
2.1. INTRODUCTION	372
2.2. SUMMARY	373
2.3. IMPACT AND RELEVANCE	374
2.4. PUBLICATION REFERENCE	376
2.5. ORIGINALITY OF THE THESIS	377
2.6. RESULTS	378

3. ECOLOGY FOR YOU.	382
DEVELOPMENT OF INNOVATIVE EDUCATIONAL STRATEGIES USING AUDIOVISUAL ART FOR ENVIRONMENTAL AWARENESS IN SCHOOL ENVIRONMENTS.	
3.1. CONTEXT AND NEEDS	384
3.2. PROBLEMATISATION AND OBJECTIVES	386
3.3. CONCEPTUAL FRAMEWORK	390
3.4. JUSTIFICATION	396
3.5. DESCRIPTION OF THE PROCESSES	402
3.6. RESULTS	410
3.7. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES	412
4. OCASO PROJECT:	416
AUDIOVISUAL CREATION AGAINST AGE DISCRIMINATION.	
4.1. CONTEXT AND NEEDS	418
4.2. PROBLEMATISATION AND OBJECTIVES	420
4.3. CONCEPTUAL FRAMEWORK	426
4.4. JUSTIFICATION	436
4.5. DESCRIPTION OF THE PROCESSES	440
4.6. RESULTS	450
4.7. SCHEME OF FRAMES	452
4.8. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES	465

5. MISS MERCHANDISE.	470
A VIDEO-PERFORMANCE WITH A FEMINIST PERSPECTIVE THAT ALLOWS US TO REFLECT ON THE MERCANTILIST USE OF WOMEN’S BODIES.	
5.1. INTRODUCTION	472
5.2. SUMMARY	473
5.3. IMPACT AND RELEVANCE	474
5.4. PUBLICATION REFERENCE	476
5.5. ORIGINALITY OF THE THESIS	477
5.6. RESULTS	478
6. CREATING GROWING WITH SUPERAR-T:	482
A DOCUMENTARY ON THE TRANSFORMATIVE POWER OF INCLUSIVE PERFORMING ARTS	
6.1. CONTEXT AND NEEDS	484
6.2. PROBLEMATISATION AND OBJECTIVES	488
6.3. CONCEPTUAL FRAMEWORK	492
6.4. JUSTIFICATION	504
6.5. DESCRIPTION OF THE PROCESSES	508
6.6. RESULTS	520
6.7. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES	522

7. BETWEEN TRANSITS:	528
AUDIOVISUAL AND PHOTOGRAPHIC CREATION FOR THE EMPOWERMENT OF TRANS PEOPLE.	
7.1. CONTEXT AND NEEDS	530
7.2. PROBLEMATISATION AND OBJECTIVES	532
7.3. CONCEPTUAL FRAMEWORK	534
7.4. JUSTIFICATION	538
7.5. DESCRIPTION OF THE PROCESSES	546
7.6. RESULTS	552
7.7. SCHEME OF FRAMES	554
7.8. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES	564
8. ANIMA Y PASITOS:	568
THE DOCUMENTARY AS A VIDEO AND PHOTOGRAPHIC RECORD WITH THE PERRO BUFO THEATRE COMPANY.	
8.1. INTRODUCTION	570
8.2. SUMMARY	574
8.3. IMPACT AND RELEVANCE	576
8.4. PUBLICATION REFERENCE	578
8.5. ORIGINALITY OF THE THESIS	579
8.6. RESULTS	580

PART THREE

Conclusions and time horizons

07

CONCLUSIONS

1. VERBAL AND VISUAL CONCLUSIONS	590
2. AUDIOVISUAL CONCLUSIONS	623

08

TIME HORIZONS: FUTURE PROSPECTS AND SUSTAINABILITY OF THE INITIATIVES

1. AUDIOVISUAL PRODUCTION COMPANY LA TARARA. <i>ARTISTIC DIMENSION</i>	628
1.1. OCASO	628
1.2. LA BRUJA AURA	630
1.3. OTHER PRODUCTIONS	632
2. PENDING PUBLICATIONS. <i>RESEARCH DIMENSION</i>	634
2.1. PUBLICATION NORTH ZONE: NORTH FILMING MOVIES	634
2.2. PUBLICATION TEACHING PROPOSALS FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES	638
3. COMPLETION OF AUDIOVISUAL PRODUCTION. <i>EDUCATIONAL DIMENSION</i>	640
3.1. SOCIAL PROJECTS	640
3.1.1. Living without Light in the Northern Zone	640
3.2. PROJECTS LINKED TO OTHER ARTISTIC DISCIPLINES	644
3.2.1. Granada and music	644
3.2.2. Land Art CEIP Las Mimbres	645
3.2.3. Gorgoritos Association	645
3.2.4. Reina Sofía Professional Dance Conservatory of Granada	648
4. CONTINUITY OF THE PROJECTS. <i>SOCIAL DIMENSION</i>	650
4.1. COMETA PROJECT	650
4.2. SUPERAR-T PROJECT	651

Páginas 32-33: Figura 2: Autor (2022). *Escenario*. Fotografía independiente.

Páginas 34-35: Figura 3: Autor (2022). *Pantalla de grabación*. Fotografía independiente.

PRIMERA PARTE

Marco teórico





01

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral titulada *Creación de narrativas audiovisuales en los ámbitos de la educación social, un enfoque a/r/tográfico para la transformación social* aborda de manera exhaustiva el desarrollo y la aplicación de la creación de narrativas audiovisuales en contextos propios de la profesión de la educación social, fundamentada en un enfoque a/r/tográfico. Esta introducción tiene como objetivo presentar a los lectores la estructura y contenido del informe de indagación, organizado en tres partes principales: el marco teórico, el marco empírico y las conclusiones y perspectivas futuras.

En la primera parte, el **Capítulo 1º** se dedica a la delimitación de términos y conceptos clave relacionados con la tesis. Aquí se establecen conceptos esenciales como

1. INTRODUCTION

This doctoral thesis entitled *Creating audiovisual narratives in the fields of social education, an a/r/tographic approach for social transformation* deals comprehensively with the development and application of the creation of audiovisual narratives in contexts specific to the profession of social education, based on an a/r/tographic approach. This introduction aims to introduce readers to the structure and content of the research report, which is organised into three main parts: the theoretical framework, the empirical framework and the conclusions and future perspectives.

In the first part, **Chapter 1º** is devoted to the delimitation of key terms and concepts related to the thesis. Here, essential concepts such as



Figura 4: Autor (2022). *Proyecto Superar-T*. Fotografía independiente

producción, realización, arte audiovisual colaborativo, integración, inclusión, exclusión y transformación social, desarrollo comunitario y acción social. Además, se exploran conceptos vinculados a los géneros audiovisuales trabajados, tales como videoclip, cortometraje, documental y found footage, así como términos metodológicos como Investigación Basada en las Artes, Investigación Educativa Basada en las Artes y A/r/tografía. Términos transversales como enseñanza y aprendizaje, alfabetización audiovisual, denuncia social, reivindicación, crítica social, pensamiento crítico, empoderamiento, pedagogía crítica, activismo y arte social comunitario también son detallados. Posteriormente, se exponen los objetivos y preguntas de indagación o hipótesis investigativas, desde las dimensiones artística, docente, investigativa y social, en coherencia con el enfoque a/r/tográfico adoptado.

El **Capítulo 2º** se centra en las corrientes paradigmáticas y la metodología adoptada, la A/r/tografía Social, estrechamente vinculada con la Investigación Basada en las Artes y la Investigación Educativa Basada en las Artes. Se describen los instrumentos metodológicos empleados para la recogida y análisis de datos que han sido utilizados para despejar las preguntas o hipótesis de investigación y lograr los objetivos planteados. Como se puede comprobar, los instrumentos metodológicos utilizados no recurren

production, realisation, collaborative audiovisual art, integration, inclusion, exclusion and social transformation, community development and social action are established. In addition, concepts linked to the audiovisual genres worked on are explored, such as videoclip, short film, documentary and found footage, as well as methodological terms such as Arts-Based Research, Arts-Based Educational Research and A/r/tography. Cross-cutting terms such as teaching and learning, media literacy, social denunciation, vindication, social critique, critical thinking, empowerment, critical pedagogy, activism and community-based social art are also detailed. Subsequently, the objectives and research questions or research hypotheses are set out, from the artistic, teaching, research and social dimensions, in coherence with the a/r/tographic approach adopted.

Chapter 2º focuses on the paradigmatic currents and the methodology adopted, Social A/r/tography, closely linked to Arts-Based Research and Arts-Based Educational Research. The methodological instruments used for data collection and analysis are described, which have been used to clarify the research questions or hypotheses and to achieve the objectives set. As can be seen, the methodological instruments used do not only use verbal information



Figura 5: Cita Visual (IDEAL, 2021)

únicamente en la recolección de datos a información de carácter verbal, sino que proporcionan información a través de lenguajes visuales y audiovisuales. Estos instrumentos serían las fotografías recogidas durante el desarrollo de las propuestas empíricas, presentadas en forma de fotografías independientes, pares visuales, foto ensayos y series fotográficas. Otro de los instrumentos utilizados para la recogida de datos serán las propias obras audiovisuales resultantes de los proyectos de investigación. El tercer instrumento se denomina observación participante fotográfica y videográfica. Es un instrumento de recogida de datos similar a la observación participante utilizada tradicionalmente en el paradigma interpretativo y enfoques cualitativos, pero en vez de analizar las notas de campo recogidas de forma verbal, se analizan las fotografías y los vídeos captados durante la implementación de los proyectos. Los instrumentos citados con anterioridad se utilizarán para la recogida de datos y el análisis de aquellos proyectos en los que la asociación o colectivo con el que he trabajado no estaba interesado en desarrollar un proyecto de alfabetización audiovisual, sino que solicitaba la creación de una obra audiovisual con el objeto de realizar una denuncia social sobre una problemática concreta, de expresar una reivindicación, de sensibilizar sobre una cuestión social o ambiental o la realización audiovisual estaba destinada a dar voz y/o visibilizar a un colectivo.

for data collection, but also provide information through visual and audiovisual languages. These instruments would be the photographs collected during the development of the empirical proposals, presented in the form of independent photographs, visual pairs, photo essays and photographic series. Another instrument used for data collection will be the audiovisual works resulting from the research projects themselves. The third instrument is called photographic and videographic participant observation. It is a data collection instrument similar to participant observation traditionally used in the interpretative paradigm and qualitative approaches, but instead of analysing the field notes collected verbally, the photographs and videos captured during the implementation of the projects are analysed. The aforementioned instruments will be used for data collection and analysis of those projects in which the association or group I worked with was not interested in developing an audiovisual literacy project, but rather requested the creation of an audiovisual work with the aim of making a social denunciation of a specific problem, expressing a claim, raising awareness of a social or environmental issue, or the audiovisual production was intended to give a voice and/or make a group visible.

En aquellos proyectos que sí fueron implementados mediante un taller de alfabetización audiovisual, se recurre, además de a los instrumentos metodológicos citados con anterioridad, a un instrumento de investigación denominado esquema de frames o esquema de fotogramas. Este artefacto visual, diseñado a modo de viñeta gráfica o story board, cumple la función de verificar de forma válida y fiable la correcta utilización de diversos elementos fotográficos (encuadre, composición, iluminación y enfoque) o cinematográficos (un uso adecuado de las técnicas, la continuidad y el etalonaje o rangos cromáticos, etc..).

El **Capítulo 3º** estará orientado a describir y justificar una serie de referencias que conforman el estado de la cuestión de la presente indagación. Debido al carácter transdisciplinar de la indagación, en la que se cruzan y entrelazan varias disciplinas científicas y artísticas, se presentan referencias procedentes de ámbitos diversos, como son la pedagogía y la educación social, la educación artística, la Investigación Basada en las Artes como fuente de construcción de conocimiento científico, el activismo social y el arte social comunitario, la alfabetización audiovisual como acto de compromiso social y el cine militante y activista como producción audiovisual con compromiso social político y ambiental. Por tanto, se incluyen referencias bibliográficas y cinematográficas.

In those projects that were implemented through an audiovisual literacy workshop, in addition to the methodological instruments mentioned above, a research instrument called a frame diagram or frame scheme was used. This visual artefact, designed as a graphic vignette or story board, fulfils the function of validly and reliably verifying the correct use of various photographic elements (framing, composition, lighting and focus) or cinematographic elements (appropriate use of techniques, continuity and colour continuity or chromatic ranges, etc.).

Chapter 3º will be oriented towards describing and justifying a series of references that make up the state of the question of the present research. Due to the transdisciplinary nature of the enquiry, in which several scientific and artistic disciplines intersect and intertwine, references from different fields are presented, such as pedagogy and social education, artistic education, Arts-Based Research as a source of scientific knowledge construction, social activism and community social art, audiovisual literacy as an act of social commitment and militant and activist cinema as audiovisual production with political and environmental social commitment. Therefore, bibliographical and cinematographic references are included.

Con el **Capítulo 4º** comienza la Segunda Parte que compone el marco empírico del informe de investigación. Se explican las experiencias prácticas realizando una breve fundamentación sobre los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos y se prosigue haciendo una introducción al diseño y estructuración metodológica general de las propuestas empíricas, finalizando el capítulo con la aclaración de los criterios éticos y de participación.

El **Capítulo 5º** está dedicado a dos proyectos que deberían ser considerados como los procesos detonadores de la investigación. El primero de ellos por ser el primer vídeo que realicé desde una perspectiva y con un objetivo social y el segundo porque fue el germen del que emergió esta investigación.

El PRIMER proyecto titulado **Visión Fragmentada: Demasiada Gente sin Casa, Demasiadas Casas sin Gente**, fue realizado en la Universidad de Granada durante el curso 2013/2014. Desarrollado en el marco de la asignatura *TIC, Educación y Cambios Sociales* durante el segundo curso del Grado en Educación Social, la actividad propuesta por la docente tenía como objetivo formar a profesionales de la educación social para que estuviéramos capacitados para usar las TIC para promover

Chapter 4º begins the second part of the empirical framework of the research report. The practical experiences are explained with a brief explanation of the principles of Project Based Learning, followed by an introduction to the design and general methodological structuring of the empirical proposals, ending the chapter with a clarification of the ethical and participation criteria.

Chapter 5º is devoted to two projects that should be considered as the triggering processes of the research. The first one is the first video I made from a social perspective and with a social objective, and the second one is the germ from which this research emerged.

The FIRST project entitled **Fragmented Vision: Too Many People Without Homes, Too Many Houses Without People**, was carried out at the University of Granada during the 2013/2014 academic year. Developed within the framework of the subject *ICT, Education and Social Change* during the second year of the Degree in Social Education, the activity proposed by the teacher aimed to train social education professionals so that we would be able to use ICT to promote social change. Focusing on

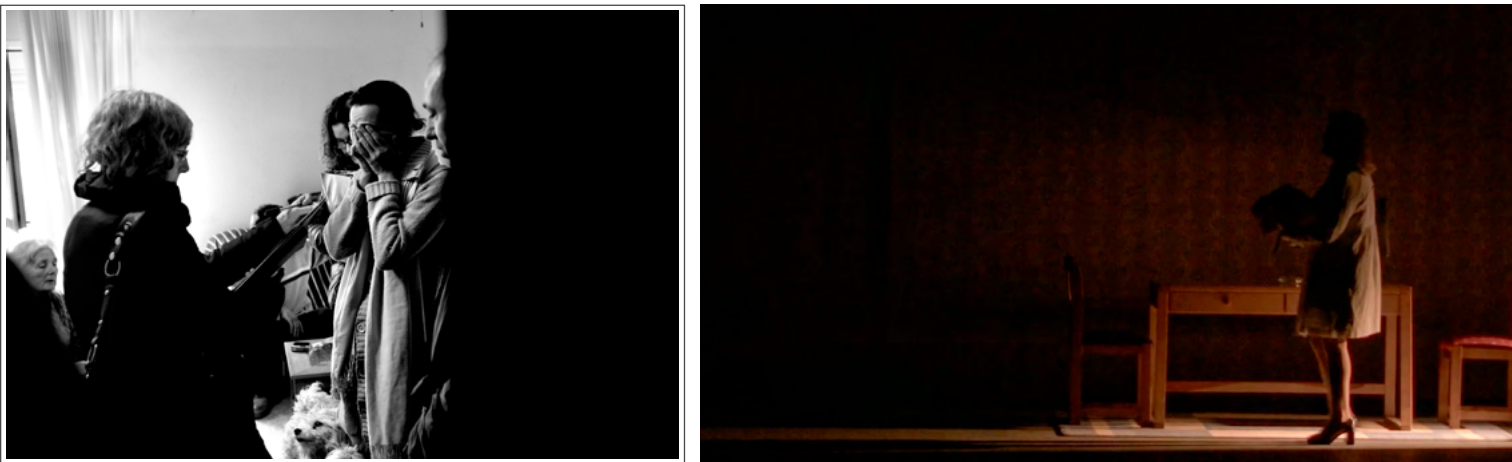


Figura 6: Autor (2024). *Transformación social*. Par visual compuesto por una Cita Visual de, izquierda, Olmo Calvo (2012) *Víctimas de los desahucios*, y un fotograma de 100 m2, derecha, Autor (2021) *Mujer caminando*.

cambios sociales. Enfocándome en la problemática de los desahucios, buscaba sensibilizar sobre las consecuencias humanas y sociales de esta tragedia, documentando historias personales, analizando el contexto social y legal, y promoviendo la comprensión pública y la acción comunitaria. El proyecto destacó la eficacia del arte audiovisual para comunicar mensajes sociales y subrayó la importancia de la alfabetización audiovisual y las competencias digitales en la formación de educadores sociales para abordar problemas complejos y fomentar la justicia social.

El SEGUNDO proyecto detonador de esta tesis se tituló **Enseñanza y aprendizaje de las artes audiovisuales para la transformación social de jóvenes en Honduras y España desde el enfoque metodológico de la a/r/tografía social** siendo parte del Trabajo Fin de Máster en el curso 2018/19 del Máster en Artes Visuales y Educación desde un enfoque construccionista. Implementado en las escuelas de la Asociación Colaboración y Esfuerzo (ACOES) en Tegucigalpa y con la asociación Inserta Andalucía en Granada, el proyecto demostraría la efectividad de la educación artística mediante la creación audiovisual para la inclusión social de jóvenes que viven en riesgo de exclusión social y sus métodos, procesos y conclusiones fueron publicados en un capítulo de libro.

the issue of evictions, I sought to raise awareness of the human and social consequences of this tragedy, documenting personal stories, analysing the social and legal context, and promoting public understanding and community action. The project highlighted the effectiveness of audiovisual art in communicating social messages and underlined the importance of media literacy and digital skills in the training of social educators to address complex issues and promote social justice.

The SECOND project triggering this thesis was entitled **Teaching and learning of audiovisual arts for the social transformation of young people in Honduras and Spain from the methodological approach of social a/r/tography** being part of the master's Thesis in the 2018/19 academic year of the master's in visual arts and education from a constructionist approach. Implemented in the schools of the Asociación Colaboración y Esfuerzo (ACOES) in Tegucigalpa and with the association Inserta Andalucía in Granada, the project would demonstrate the effectiveness of art education through audiovisual creation for the social inclusion of young people living at risk of social exclusion and its methods, processes and conclusions were published in a book chapter.



Figura 7: Autor (2019). *Alumno con cámara en Honduras*. Fotografía independiente

En el **Capítulo 6º** se desarrollan las propuestas empíricas de esta investigación. Está compuesto de ocho proyectos de intervención social y artística a través de la creación audiovisual.

El PRIMER proyecto implementado que resultaría ser la primera propuesta empírica de esta tesis se tituló **Somos Familia: El Videoclip como Expresión Antirracista en un Centro de Menores**. Planificado y desarrollado con la Asociación Inserta Andalucía, trabajamos la creación audiovisual con menores migrantes residentes en el COIL Fernando de los Ríos en Cijuela, Granada. Me enfoqué en la creación de videoclips para abordar necesidades emocionales y creativas de jóvenes procedentes del Magreb y del África subsahariana, enfrentando barreras lingüísticas, su baja formación audiovisual y las conductas racistas que sufrían en su comunidad. Utilizando metodologías a/r/tográficas, se promovieron habilidades creativas y actitudes igualitarias con el objetivo de empoderar a los jóvenes y sensibilizar sobre el racismo, destacando la eficacia de los videoclips y la importancia de la colaboración creativa para la inclusión social.

El SEGUNDO proyecto titulado **Trabajo Social y feminismos: Creación Audiovisual sobre el 8M mediante la Técnica del Foundfootage** fue realizado

Chapter 6º develops the empirical proposals of this research. It is composed of eight projects of social and artistic intervention through audiovisual creation.

The FIRST project implemented, which would turn out to be the first empirical proposal of this thesis, was entitled **We are Family: The Videoclip as an Antiracist Expression in a Juvenile Centre**. Planned and developed with the Inserta Andalucía Association, we worked on audiovisual creation with migrant minors residing in the COIL Fernando de los Ríos in Cijuela, Grenada. I focused on the creation of video clips to address emotional and creative needs of young people from Maghreb and sub-Saharan Africa, facing language barriers, their low audiovisual training and the racist behaviours they suffered in their community. Using a/r/tographic methodologies, creative skills and egalitarian attitudes were promoted with the aim of empowering young people and raising awareness about racism, highlighting the effectiveness of video clips and the importance of creative collaboration for social inclusion.

The SECOND project entitled **Social Work and Feminisms: Audiovisual Creation about 8M through the Foundfootage Technique** was carried out in



Figura 8: Ainhoa Rodríguez-García (2021). *Colectivo feminista*. Ilustración digital

en respuesta a la instrumentalización del movimiento feminista en España en marzo de 2020 por parte de los agentes políticos más conservadores de la sociedad española. A petición del Colegio Oficial del Trabajo Social de Granada (COTSGR), el objetivo era fusionar el Trabajo Social con el feminismo, resaltando la importancia de ambas disciplinas en la defensa de los derechos de las mujeres desde una perspectiva interseccional. El proyecto demostró cómo el arte y el Trabajo Social pueden abordar problemas sociopolíticos complejos y sus métodos y hallazgos se publicaron en un capítulo del libro.

El TERCER proyecto **Vídeo Musical Ecología para Ti: Desarrollo de Estrategias Educativas Innovadoras utilizando el Arte Audiovisual para la Sensibilización Ambiental en Entornos Escolares** se desarrolló en el Colegio Trina Rull de Olula del Río (Almería). Este proyecto pretendía desarrollar estrategias educativas innovadoras utilizando el arte audiovisual para educar sobre temas ambientales. La creación del videoclip incluyó varias fases: colaboración con el AMPA del colegio, grabación de la interpretación de la canción, registro en el estudio de grabación y en casa de un padre participante, edición musical y audiovisual, y finalmente, la presentación del videoclip en el Espacio Escénico de Olula del Río. Este enfoque demostraría la importancia de integrar el arte

response to the instrumentalization of the feminist movement in Spain in March 2020 by the most conservative political agents in Spanish society. At the request of the Official College of Social Work of Granada (COTSGR), the aim was to merge Social Work with feminism, highlighting the importance of both disciplines in the defence of women's rights from an intersectional perspective. The project demonstrated how art and Social Work can address complex socio-political problems and its methods and findings were published in a book chapter.

The THIRD project **Video Musical Ecology for You: Development of Innovative Educational Strategies using Audiovisual Art for Environmental Awareness in School Environments** was developed at the Trina Rull School in Olula del Río (Almería). This project aimed to develop innovative educational strategies using audiovisual art to educate about environmental issues. The creation of the video clip included several phases: collaboration with the school's AMPA, recording the performance of the song, recording in the recording studio and at the home of a participating parent, musical and audiovisual editing, and finally, the presentation of the video clip at the Espacio Escénico in Olula del Río. This approach would demonstrate the



Figura 9: Autor (2024). *Presentación del Vídeo musical Ecología para ti*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor (2024), izquierda, *Músicos* y derecha, *Niño con una manzana orgánica*.

audiovisual en la educación ambiental para promover la sostenibilidad y la conciencia ecológica en las comunidades escolares.

El CUARTO proyecto **Ocaso: Creación Audiovisual contra la Discriminación Etaria** trataba la discriminación y marginalización de las personas mayores. Implementado en colaboración con la asociación OFECUM en Granada, se enfoca en fomentar la visibilidad, el envejecimiento activo y las relaciones intergeneracionales mediante la creación de un cortometraje. Este proyecto ofrecía una plataforma para que las personas mayores expresaran sus talentos y contribuciones, contrarrestando estereotipos negativos y promoviendo la solidaridad entre generaciones. Con un enfoque participativo y educativo, el proyecto utilizó el arte audiovisual para sensibilizar y educar sobre la importancia de la inclusión y el respeto hacia las personas mayores.

El QUINTO proyecto, titulado **Miss Mercancía. Una vídeo-performance con perspectiva feminista que permita reflexionar sobre el uso mercantilista de los cuerpos de las mujeres**, es un proyecto artístico y social desde una crítica feminista creado y dirigido por la Dra. Diana Lucía Mariño Puentes y fue presentado el

importance of integrating audiovisual art into environmental education to promote sustainability and ecological awareness in school communities.

The FOURTH project **Ocaso: Audiovisual Creation against Age Discrimination** addressed the discrimination and marginalisation of older people. Implemented in collaboration with the OFECUM association in Granada, it focuses on promoting visibility, active ageing and intergenerational relations through the creation of a short film. This project provided a platform for older people to express their talents and contributions, counteracting negative stereotypes and promoting solidarity between generations. With a participatory and educational approach, the project used audiovisual art to raise awareness and educate about the importance of inclusion and respect for older people.

The FIFTH project, entitled **Miss Merchandise. A video-performance with a feminist perspective that allows reflection on the mercantilist use of women's bodies**, is an artistic and social project from a feminist critique created and directed by Dra Diana Lucía Mariño Puentes. Diana Lucía Mariño



Figura 10: Autor (2022). *Proyecto Ocaso*. Fotograma.

1 de diciembre de 2021 en la galería de arte La Empírica en Granada. El proyecto combinó diversas técnicas artísticas para exponer la violencia simbólica ejercida por los estándares dominantes de belleza, invitando a la audiencia a reflexionar sobre la cosificación de los cuerpos femeninos fomentando una denuncia activa contra la comercialización de la identidad femenina. El proyecto demostró que el arte puede ser una herramienta eficaz para dismantlar y reconstruir narrativas opresivas, amplificando la discusión sobre biopoder y biopolítica y su análisis y documentación fueron publicados en un capítulo de libro.

El SEXTO proyecto se titula **Creando, Creciendo con Superar-T: Un documental sobre el papel transformador de las Artes Escénicas Inclusivas** y es un proyecto de intervención social y artística que celebra los quince años de existencia de la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T. Esta asociación utiliza la danza y el teatro con el objetivo de impactar positivamente en personas con y sin diversidad funcional, promoviendo la inclusión y el empoderamiento. El objetivo principal fue el de analizar el impacto de la creación audiovisual en el contexto inclusivo de Superar-T, explorando cómo se integran las herramientas audiovisuales, evaluando el

Puentes and was presented on 1 December 2021 at La Empírica art gallery in Granada. The project combined different artistic techniques to expose the symbolic violence exercised by the dominant standards of beauty, inviting the audience to reflect on the commodification of female bodies and encouraging an active denunciation of the commercialisation of female identity. The project demonstrated that art can be an effective tool for dismantling and reconstructing oppressive narratives, amplifying the discussion on biopower and biopolitics, and its analysis and documentation was published in a book chapter.

The SIXTH project is entitled **Creating, Growing with Superar-T: A documentary on the transformative role of Inclusive Performing Arts** and is a social and artistic intervention project that celebrates the fifteen years of existence of the Granada Association of Performing Arts Superar-T. This association uses dance and theatre with the aim of having a positive impact on people with and without functional diversity, promoting inclusion and empowerment. The main objective was to analyse the impact of audiovisual creation in the inclusive context of Superar-T, exploring how audiovisual tools are integrated, evaluating



Figura 11: Autor (2021). *Miss Mercancía - performance*. Fotografía independiente

impacto psicosocial en los participantes y proponiendo recomendaciones para mejorar el uso de la creación audiovisual. Inspirado en la pedagogía del oprimido de Paulo Freire y el Teatro del Oprimido de Augusto Boal, el proyecto destaca cómo el arte puede desafiar y expandir las normas tradicionales, promoviendo la inclusión y la participación plena de personas con diversidad funcional.

El SÉPTIMO proyecto, llamado **Entre Tránsito: Creación Audiovisual y Fotográfica para el empoderamiento de las personas trans**, es un proyecto de creación audiovisual y fotográfica para empoderar a personas trans realizado con activistas LGTBQ+ y estudiantes de la Universidad de Granada en el marco de la asignatura Arte y Cultura en la Educación Social durante el curso académico 2022/23. El objetivo principal fue el de facilitar el empoderamiento de las personas trans a través de la expresión corporal y artística, mejorando el proceso de transición y la recuperación personal. Se crearon espacios seguros para la expresión corporal en respuesta a las demandas del colectivo trans, y se utilizaron metodologías activas y participativas. Los objetivos incluían proporcionar herramientas artísticas, desarrollar el autoconcepto y la autoestima y visibilizar la expresión de género no normativa mediante productos visuales y audiovisuales.

the psychosocial impact on participants and proposing recommendations to improve the use of audiovisual creation. Inspired by Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed and Augusto Boal's Theatre of the Oppressed, the project highlights how art can challenge and expand traditional norms, promoting inclusion and full participation of people with functional diversity.

The SEVENTH project, called **Between Transit: Audiovisual and Photographic Creation for the empowerment of trans people**, is an audiovisual and photographic creation project for the empowerment of trans people carried out with LGTBQ+ activists and students from the University of Granada within the framework of the subject Art and Culture in Social Education during the 2022/23 academic year. The main objective was to facilitate the empowerment of trans people through bodily and artistic expression, improving the transition process and personal recovery. Safe spaces for body expression were created in response to the demands of the transgender community, and active and participatory methodologies were used. Objectives included providing artistic tools, developing self-concept and self-esteem, and making non-normative gender expression visible through visual and audiovisual products.



Figura 12: Autor (2022). *Pre-producción del Proyecto Entre Tránsito*. Fotografía independiente

El OCTAVO y último proyecto de esta indagación se tituló **Ánima y Pasitos: Documentación Videográfica y Fotográfica con la Compañía Teatral Perro Bufo** y se desarrolló en 2023 en dos fases complementarias. La primera fase, 'ÁNIMA', se realizó en el Colegio Nuestra Señora de las Mercedes en Granada, donde la compañía teatral Perro Bufo llevó a cabo talleres de teatro animado para promover la igualdad de género y luchar contra la violencia de género con estudiantes de 4º curso. Los menores crearon y representaron historias que reflejaban valores de respeto e inclusión. La segunda fase, 'PASITOS', se desarrolló en Santiago de Chile en aulas hospitalarias y centros de menores. Se realizaron talleres itinerantes de teatro animado y se presentó la obra "Pasitos" en instituciones como el Hospital de la Universidad Católica de Chile y el Hospital Roberto del Río, además de la Universidad Finis Terrae. Estas actividades proporcionaron un espacio de expresión y reflexión cultural para menores y jóvenes en situaciones vulnerables. Estos proyectos han sido analizados en dos publicaciones, destacando su innovación en la educación hospitalaria y su impacto en contextos de rehabilitación emocional y educativa.

En este punto empieza la introducción de la Tercera Parte de la Tesis Doctoral titulada Conclusiones y

The EIGHTH and last project of this enquiry was entitled **Ánima y Pasitos: Video and Photographic Documentation with the Perro Bufo Theatre Company** and was developed in 2023 in two complementary phases. The first phase, 'ÁNIMA', took place at the Colegio Nuestra Señora de las Mercedes in Granada, where the theatre company Perro Bufo carried out animated theatre workshops to promote gender equality and fight against gender-based violence with 4th grade students. The children created and performed stories reflecting values of respect and inclusion. The second phase, 'PASITOS', took place in Santiago de Chile in hospital classrooms and children's centres. Itinerant animated theatre workshops were held and the play 'Pasitos' was performed in institutions such as the Catholic University of Chile Hospital and the Roberto del Rio Hospital, as well as the Finis Terrae University. These activities provided a space for cultural expression and reflection for children and young people in vulnerable situations. These projects have been analysed in two publications, highlighting their innovation in hospital education and their impact in contexts of emotional and educational rehabilitation.

At this point begins the introduction to the Third Part of the Doctoral Thesis entitled Conclusions



Figura 13: Autor (2024). *Ánima y Pasitos*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor (2024), izquierda, *Niños en el taller* y derecha, *Pasitos*.

Horizontes temporales. El **Capítulo 7º** está enfocado a realizar el análisis, las discusiones y a expresar las conclusiones generales del informe de investigación. El capítulo se divide en dos apartados, el primero relativo a las conclusiones verbales del informe de investigación y el segundo capítulo destinado a las conclusiones visuales y audiovisuales.

El **Capítulo 8º** está dedicado a la descripción de los horizontes temporales que han emergido de la tesis doctoral. Como ocurre en otros apartados del informe de investigación, al enfrentar la indagación mediante el enfoque metodológico en la a/r/tografía social, las perspectivas futuras o las futuras líneas a/r/tográficas se abordan desde cuatro dimensiones. Se continuará con la realización audiovisual a través de la productora audiovisual que hemos constituido y cuyo nombre es La Tarara para atender la dimensión artística. Existen dos publicaciones pendientes que, por su amplia extensión, no han podido ser incluidas en la tesis doctoral, como son los proyectos de creación audiovisual desarrollados en la zona norte de Granada y los proyectos de creación audiovisual que he podido implementar durante los cursos académicos 2022/23 y 2023/24 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en la asignatura Didáctica de las Artes Visuales del Grado

and Time horizons. **Chapter 7º** focuses on the analysis, discussions and general conclusions of the research report. The chapter is divided into two sections, the first one dealing with the verbal conclusions of the research report and the second one with the visual and audio-visual conclusions.

Chapter 8º is devoted to the description of the time horizons that have emerged from the doctoral thesis. As in other sections of the research report, when facing the enquiry through the methodological approach in social a/r/tography, future perspectives or future a/r/tographic lines are approached from four dimensions. We will continue with audiovisual production through the audiovisual production company we have set up, called La Tarara, to address the artistic dimension. There are two pending publications that, due to their extensive extension, have not been included in the doctoral thesis, such as the audiovisual creation projects developed in the northern area of Granada and the audiovisual creation projects that I have been able to implement during the academic years 2022/23 and 2023/24 in the Faculty of Education Sciences of the University of Granada in the subject Didactics of Visual Arts of the Degree in Primary Education and in the subject Art and

de Educación Primaria y en la asignatura Arte y Cultura en la Educación Social del Grado de Educación Social. Con estas publicaciones se afrontaría la dimensión investigadora. Terminaré de producir aquellos proyectos audiovisuales, ya sean de carácter social u otros proyectos vinculados con la educación artística para cubrir la dimensión educativa y daré continuidad al Proyecto Cometa implementado con jóvenes en la zona norte de Granada y al Proyecto Superar-T para abordar la dimensión social.

Culture in Social Education of the Degree in Social Education. With these publications, the research dimension would be tackled. I will finish producing those audiovisual projects, whether of a social nature or other projects linked to art education to cover the educational dimension and I will give continuity to the Cometa Project implemented with young people in the northern area of Granada and to the Superar-T Project to address the social dimension.

2. CONCEPTOS CLAVE

2.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL VERBAL

A continuación, se pretende realizar una aproximación conceptual al término exclusión social que permita entender sus múltiples dimensiones. En palabras de Jiménez-Ramírez (2008) citando a Rubio (2002) definir un concepto como exclusión social, es una tarea amplia y compleja, incluso ha argumentado que:

A pesar de la rápida divulgación del término, frecuentemente empleado tanto en el marco académico-científico como el político-institucional, lo cierto es que ni existe un consenso sobre su definición, ni se trata de un concepto radicalmente nuevo, aunque sí presenta unas características singulares (Jiménez-Ramírez, 2008, p. 175).

Para poder comprender dichas características, la evolución, los cambios y transformaciones que se han producido en relación al concepto de exclusión social, en primer lugar, es pertinente tener en cuenta que las diversas definiciones que ha suscitado están estrechamente ligadas al contexto histórico y social en el que se han producido.

Al hacer alusión a los orígenes de la denominación exclusión social, es necesario remontarse a las contribuciones que en campo teórico “han sido desarrolladas en épocas anteriores por clásicas figuras de la Sociología tales como Marx, Engels, Durkheim, Tönnies, Bourdieu y Parkin, haciendo especial incidencia en el alienamiento dual de la “clase social” y en la dinámica “dentro-fuera” (Jiménez-Ramírez, 2008, p. 175). Demarcaciones conceptuales bajo las que se establecen diversas clasificaciones y niveles valoración, donde las partes que lo conforman ocupan un lugar específico y poseen condiciones determinadas.

Respecto a esta perspectiva, dentro de la conceptualización del término han surgido nociones como la de separación “a partir de la cual se reconoce aquello que se encuentra afuera respecto de un adentro” (Matossian, 2020, p.271) y en general expresa la definición de exclusión social “en un sentido negativo de un conjunto o grupo social respecto de otro” (Matossian, 2020, p. 271).

Con el fin de entender la repercusión del contexto en que se originó este término y los múltiples significados que se han desprendido en torno a él, es importante aclarar que este comenzó a utilizarse en “Francia a mediados de los años 60 en el ámbito académico y de los movimientos sociales” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 140). En este momento la sociedad europea experimentaba un panorama prospero de crecimiento a nivel económico, reflejado en los bajos índices de desempleo, estabilidad laboral, buenas remuneraciones y medidas de protección que brindaban un estado de bienestar. Es “en este contexto cuando se empezó a considerar “excluidos” a quienes permanecían en la pobreza sin incorporarse a la prosperidad general” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 140).

En torno a la década de los 70 ´s esta denominación comenzó a ser utilizada en “el ámbito político de la administración francesa” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 140). Aplicandose “para referirse a las medidas que se adoptan para, a través de la formación, incorporar al mercado de trabajo al gran número de desempleados generado por la crisis económica” (p. 139).

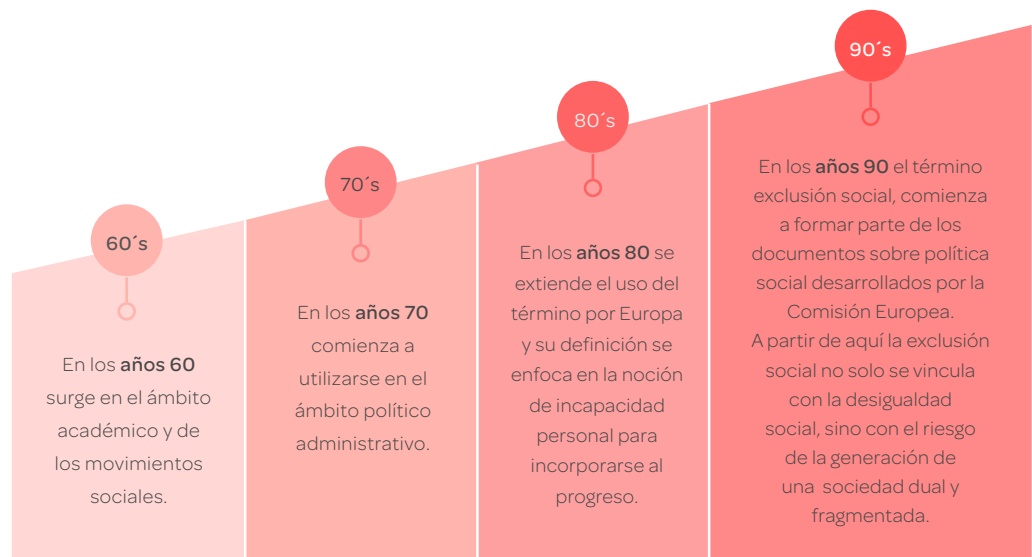


Figura 14: Cronología de la definición del término exclusión social*

* Fuente (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 139-140)

Posteriormente en 1980 se logra extender en el territorio europeo, siendo imperante la noción de la exclusión social como la “incapacidad personal o falta de voluntad del individuo para incorporarse a un progreso generalizado había acaparado el significado de la palabra exclusión” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 140).

A partir de inicio de los años 90 este concepto ya formaba parte de “los documentos sobre política social desarrollados por la Comisión Europea. Así, el Libro Verde sobre Política Social (1993) refiere que la exclusión revela algo más que la desigualdad social e implica el riesgo de una sociedad dual o fragmentada” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 140). En este mismo orden de ideas otros documentos de impacto político como Libro Blanco sobre Política Social publicado en 1994, afirman

que “la exclusión social “amenaza la cohesión social de cada Estado miembro y de la Unión en su conjunto” (Cfr. Arriba, 2002, p. 11 citado por Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 140).

Este enfoque en la concepción de la exclusión, como otras clasificaciones, ha surgido a raíz de fenómenos como la creación de un nuevo orden social, producido en el marco de la sociedad postindustrial, en el que se han generado “nuevas expresiones para definir y categorizar sus consecuencias sociales, entre ellas la que conocemos como exclusión social” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 133).

Ahora bien, antes de avanzar en el sentido que este término tiene en la actualidad en los que la exclusión social se relaciona estrechamente “con los procesos que más se vinculan con la ciudadanía social, es decir, con aquellos derechos y libertades básicas de las personas que tienen que ver con su bienestar (trabajo, salud, educación, formación, vivienda, calidad de vida, etc...)” (Jiménez-Ramírez, 2008, p. 174) es adecuado analizar diversas interpretaciones que se le han conferido. A continuación, se mencionará algunas de ellas.

En primera instancia, se destaca que como afirmó (Jiménez-Ramírez, 2008) “uno de los primeros aspectos que caracterizan a la exclusión social: es su aspecto multidimensional y multifactorial, frente al unidimensional del término pobreza” (p. 174). Vale la pena recordar que el concepto de pobreza abarca una dimensión material cuantificable, haciendo “referencia a la carencia de recursos materiales suficientes para atender las necesidades básicas de una población determinada, que impide vivir de una forma digna” (Jiménez-Ramírez, 2008, p. 176). Es decir que esta engloba “aquellos parámetros que en una sociedad pueden ser considerados en un momento determinado como el mínimo vital necesario para poder vivir adecuadamente. El pobre es el que carece de estos medios y, por lo tanto, lo es en un sentido contextual, en función del propio desarrollo global y de los estándares de la sociedad en la que vive” (Jiménez-Ramírez, 2008, p. 176).

Por su parte la exclusión social, abarca “causas y manifestaciones que no son únicas, sino que se expresan como un fenómeno poliédrico, formado por la interrelación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas” (Jiménez-Ramírez, 2008, p. 176). Incluye diferentes dimensiones como el ámbito laboral, educativo, cultural, social y económico.

Categorías de diferenciación	Pobreza	Exclusión social
Dimensiones	Unidimensional (económica)	Multidimensional (aspectos laborales, educativos, culturales, sociales, económicos,...)
Carácter	Personal	Estructural
Situación	Estado	Proceso
Distancias sociales	Arriba-abajo	Dentro-fuera
Tendencias sociales asociadas	Desigualdas social	Dualización y fragmentación social
Noción	Estática	Dinámica
Momento histórico	Sociedades industriales/ tradicionales	Sociedades postindustriales / postmodernas
Afectados	Individuos	Colectivos sociales

Figura 15: Diferencias en los conceptos de pobreza y exclusión social*

* Fuente (Jiménez-Ramírez, 2008, p. 176)

El término pobreza comprende un carácter personal del impacto de la situación del individuo en el contexto donde se genera la desigualdad. Mientras que el de exclusión es de tipo estructural, es decir que se puede considerar como: “resultado de una determinada estructura social, política, cultural y económica. Por tanto, es relativa, depende del contexto” (Hernández-Pedreño, 2010, p. 30).

Por otro lado, es relevante aclarar que el carácter estructural de la exclusión, según Subirats responde “a la lógica misma de un sistema económico y social que la genera y alimenta” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 143). Otros referentes en el ámbito teórico como Karsz han contribuido en un análisis más profundo de su función estructural “al afirmar que no se trata de un efecto perverso del neoliberalismo

sino de una de sus condiciones de funcionamiento” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 144).

Otro de los factores que influyen notablemente en las diferencias entre pobreza y exclusión social es su concepción como situación, para Castells (1995) citado por (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 144) divergencia entre estos términos radica en que la pobreza es comprendida como un estado y la exclusión como un proceso. En la cualidad de estado la pobreza se refiere a una condición estática que se produce en un momento dado, y su cambio o alteración solo se puede producir como consecuencia de una acción externa.

Por su parte, la exclusión vista como un proceso implica una secuencia de eventos o cambios a lo largo del tiempo, su potencial es dinámico y conlleva una transformación o evolución de un estado a otro, puede involucrar acciones, operaciones, o fenómenos que ocurren en un orden específico. Castells (1995) citado por (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p.144) ha señalado que su desarrollo se trata de un recorrido de una zona en el contexto social a otra. En primera instancia, este autor identificó en este proceso 3 zonas, las cuales son: integración, vulnerabilidad y exclusión.

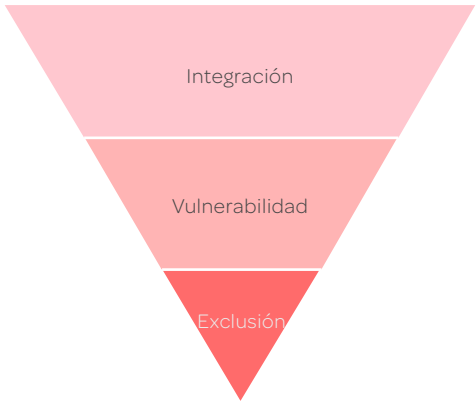


Figura 16: Tres zonas del contexto social según Castel (1995)*

* Fuente (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 143)

En la zona de integración, “se encuentran individuos con trabajo estable y relaciones sólidas de familia, vecinos, amigos, etc., pueden sufrir algún problema económico, pero éste no provoca perturbaciones sociales” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 142).

Respecto a la zona de vulnerabilidad (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez) afirma que “es una zona inestable que se caracteriza por precariedad en el trabajo o por desempleo y fragilidad frecuente en los soportes familiares y sociales” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 142). Por su parte la tercera es la zona ocupada por la exclusión se caracteriza por la carencia “absoluta de trabajo y el aislamiento social” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 142). Igualmente es relevante resaltar que a esta zona según las características del contexto pueden llegar los integrantes de las otras dos zonas.

Ante estas dificultades de acceso y teniendo en cuenta que la exclusión ha entrado a la agenda pública, autores como Tezanos (1999) citado por (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013) ha incluido trayecto del recorrido del proceso de exclusión, otra zona denominada de asistencia con esta se busca ampliar:

la intervención como un elemento fundamental, ya sea ésta de tipo asistencial, encaminada a la inserción laboral o dirigida a la ubicación de las personas en redes sociales que les ayuden y estimulen para la inserción, teniendo siempre en cuenta el conjunto de variables laborales, económicas, sociales, culturales, relacionales, etc., que intervienen en el proceso (p. 143).

Estas iniciativas vienen derivadas como respuesta a otras características que se han ido detectando en el ámbito teórico con relación a este concepto, tales como:

A) Se manifiesta al margen de la noción de integración: Para Jiménez-Ramírez (2008)

es habitual que el termino exclusión social sea concebido como un opuesto a la noción de integración social, esto se debe a que:

La exclusión social implica una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector integrado y otro excluido. Así pues, el sector excluido se encuentra al margen de una serie de derechos laborales, educativos, culturales, etc., es decir, de una calidad de vida que se ha alcanzado y garantizado a través de los Estados de Bienestar (Jiménez-Ramírez, 2008, p. 174).

B) Da origen a nuevas formas de desigualdad: En palabras de Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013:

El término exclusión social ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas, tanto en el debate sociológico como en la agenda política, para referirse a la aparición de nuevas formas de desigualdad que van más allá de las viejas clases sociales en un contexto de profundas transformaciones económicas y sociales a escala global (p. 134).

C) La experiencia de la exclusión social produce una sensación desafiliación al contexto social de quien vive. Para Castells en el proceso de la exclusión “los individuos van perdiendo el sentimiento de pertenencia a la sociedad a medida que aumenta su vulnerabilidad” estas circunstancias a su vez “producen una serie de rupturas sucesivas” que los conducen a la desafiliación del sistema. (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 142).

En la actualidad, es significativo aclarar que la desafiliación “tienen su origen en la nueva organización del trabajo asalariado. Así, la exclusión estaría estructurada en base a dos ejes fundamentales: la inserción ocupacional y las relaciones sociales (familia, comunidad, y asociacionismo laboral)” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 142).

La exclusión social es vista desde conceptos de retroceso y regresión: en la interpretación de este término se vincula un nuevo elemento que interviene de forma crucial su sentido, esta es la idea de regresión o retroceso, la cual hace referencia que el proceso de exclusión “conduce a quitar algo que se había alcanzado, o a lo que se tiene o tenía derecho” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 142). Este ciclo da pie al surgimiento de expresiones como “nueva pobreza” o “nuevos pobres”, condición que “aparece a consecuencia de una degradación con respeto a una situación anterior” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 142).

D) Se identifica en la exclusión una categoría ideológica: en este marco autores como Karsz “aborda la exclusión en términos de construcción, de edificación deliberada en la que opera una lógica implacable” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 145) la que contiene aspectos de orden humano y material. Para un individuo o colectivo sea clasificado bajo la etiqueta de la exclusión, debe formar parte de una problemática que pone en riesgo su inclusión o poseer condiciones previas que estén relacionadas con ella.

E) La categoría de la exclusión puede ser politizable: para autores como Subirats este sentido nace en el marco de las instituciones dentro de las agendas públicas. A raíz de este se genera otra característica a la noción de la exclusión, esta es su naturaleza consensual, la que se “construye por consenso entre políticos, agentes sociales interventores, e incluso los excluidos” en el que se:

Obliga a converger en las posibles divergencias y conduce a una aceptación de la exclusión que, según la perspectiva, se manifestará en denuncia de los hechos o, simplemente, en la exposición de su existencia, pero aceptando la categoría ideológica en la que ya está ubicada (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 145).

F) La exclusión como factor desestabilizador: ya que interfiere las posibilidades de inclusión, derivando condiciones como: desigualdad socioeconómica, conflictos sociales y pérdida de capital humano. Frente a esto se hace necesaria la adopción de medidas de protección social las que “se orientan exclusivamente a mantener la cohesión social precisa, presentándolas abiertamente como un elemento productivo al servicio de la política económica” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 141).

G) Oposiciones en su definición entre vertical/horizontal, centro/periferia: Una de las constantes respecto a su definición es la connotación dual de su significado, es relevante recordar que en la década de los 80 “las diferencias sociales se basaban en una oposición vertical, es decir, personas que están arriba o abajo en términos de clase” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 142). Posteriormente se pasó a concebir el término “desde a una estructuración horizontal que distingue entre los incluidos en el mercado laboral, y que se sitúan en el centro del sistema, y los excluidos del mundo laboral, y que están en la periferia” (Sánchez-Alías & Jiménez-Sánchez, 2013, p. 142).

H) Existencia de diversos obstáculos que impiden los procesos de integración. Subirats y Castells: Las personas que experimentan exclusión social suelen enfrentarse a barreras que les impiden acceder a recursos y oportunidades básicas, como empleo, vivienda, educación, atención médica y participación cívica.

Por su parte, La integración social es un primer paso importante, pero la verdadera meta debe ser la creación de sociedades inclusivas y justas, donde todas las personas y colectivos sean valorados y tengan la oportunidad de involucrarse de manera plena en la vida social, económica, política y cultural.

artísticas prácticas sociales
 educativo investigación
 activismo creación visual
 inclusión transformación arte acción exclusión
 a/r/tografía social cambio diversidad
 producción comunitario integración
 educación artes colaborativo pedagogía pensamiento
 alfabetización aprendizaje enseñanza crítica
 audiovisual

2.2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL VISUAL



Figura 17: Autor e IA (2024). Ámbitos de la educación social. Imagen digital

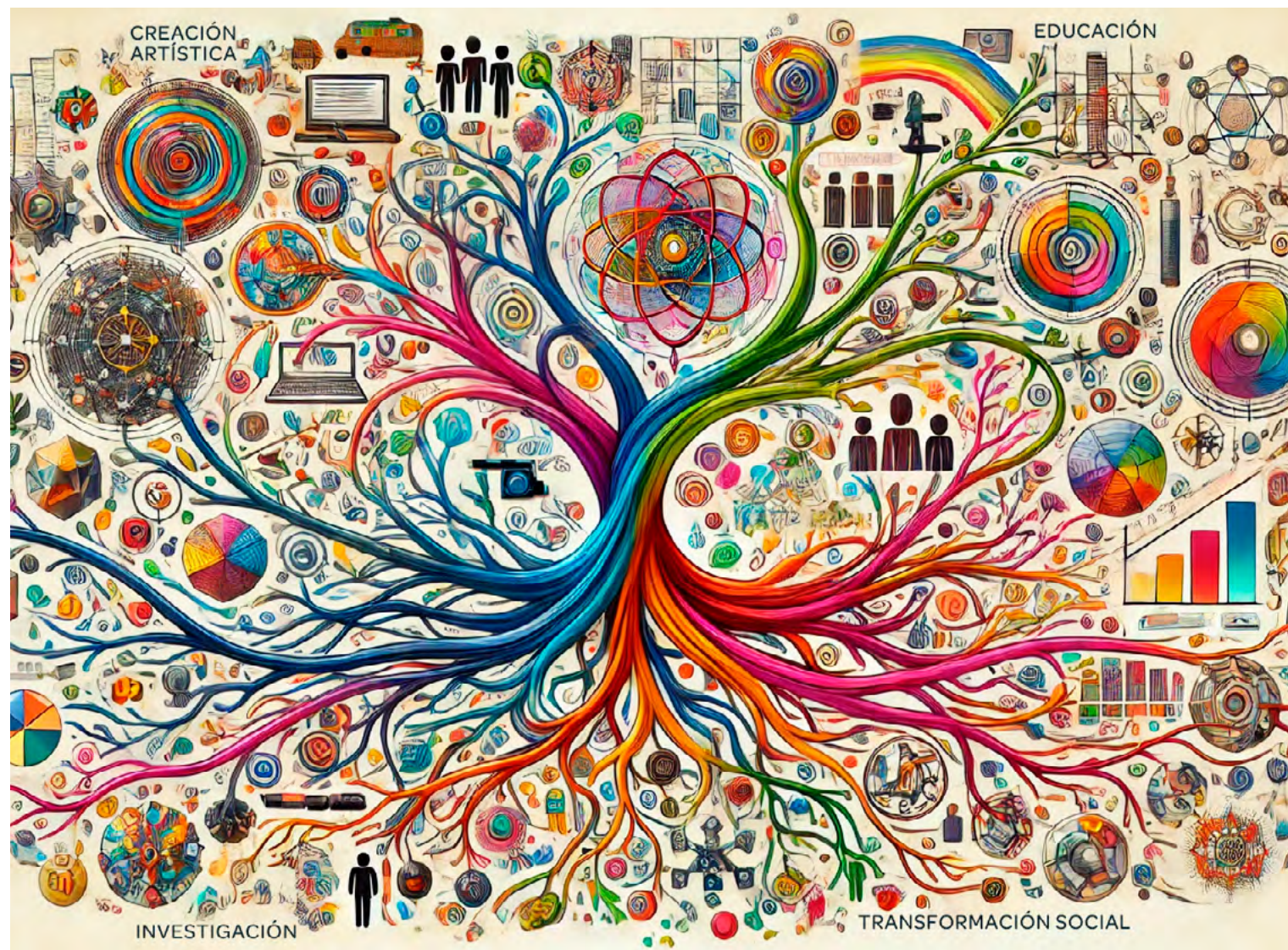


Figura 18: Autor e IA (2024). A/r/tografía social. Imagen digital



Figura 19: Autor e IA (2024). Narrativas audiovisuales. Imagen digital

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. INTRODUCCIÓN

Este estudio de investigación tiene como objetivo analizar y cuestionar la coherencia, pertinencia y relevancia de implementar diversas propuestas pedagógicas basadas en la creación audiovisual colaborativa en los ámbitos de estudio y trabajo de la educación social. Para abordar un estudio de indagación desde el enfoque metodológico de la A/r/tografía Social, es necesario examinar los criterios de actuación y evaluación desde cuatro perspectivas epistemológicas diferentes: desde la creación artística, desde la educación, desde la investigación y desde un enfoque social.

3. RESEARCH QUESTIONS

3.1. INTRODUCTION

This research study aims to analyse and question the coherence, pertinence and relevance of implementing various pedagogical proposals based on collaborative audiovisual creation in the fields of study and work in social education. In order to approach an enquiry study from the methodological approach of Social A/r/tography, it is necessary to examine the criteria for action and evaluation from four different epistemological perspectives: from artistic creation, from education, from research and from a social approach.

También habría que incidir en la idea de que los proyectos implementados respondían taxativamente a las demandas de las personas o colectivos que los solicitaban, por tanto, únicamente algunos de los individuos o grupos sociales con quienes contactamos estaban interesados en realizar talleres de alfabetización audiovisual mediante la exploración y comprensión de las herramientas, códigos y técnicas requeridas para la producción audiovisual, a fin de adquirir los conocimientos necesarios que les permitieran experimentar en cada una de las etapas del proceso de realización audiovisual.

Por el contrario, existían otras personas o colectivos interesadas en participar en los proyectos pero cuyas demandas respondían a participar en los proyectos de creación audiovisual con el objetivo de realizar una denuncia o reivindicación y accedían al ejercicio de la realización audiovisual asumiendo un papel protagonista en la interpretación o actuación, pero no estaban interesados en familiarizarse con los medios audiovisuales o en participar en las etapas de la producción audiovisual posteriores a la fase de grabación.

Cabría reseñar que en los distintos proyectos implementados que conforman la parte empírica de esta tesis doctoral, se han descrito una serie de

We should also stress the idea that the projects implemented responded strictly to the demands of the people or groups that requested them. Therefore, only some of the individuals or social groups we contacted were interested in carrying out audiovisual literacy workshops through the exploration and understanding of the tools, codes and techniques required for audiovisual production, in order to acquire the necessary knowledge that would allow them to experiment in each of the stages of the audiovisual production process.

On the other hand, there were other people or groups interested in participating in the projects but whose demands were to take part in the audiovisual creation projects with the aim of denouncing or making a claim and who were interested in audiovisual production by taking on a leading role in the interpretation or performance, but were not interested in becoming familiar with the audiovisual media or in participating in the stages of audiovisual production after the recording phase.

It should be noted that in the different projects implemented that make up the empirical part of this doctoral thesis, a series of specific objectives

objetivos específicos diseñados para atender de forma particular a cada proyecto concreto. Esos objetivos han sido formulados considerando el contexto específico, las particularidades y las demandas de las personas o colectivos con los que trabajé en cada caso. Sin embargo, a continuación, se presentarán los objetivos transversales que abarcan todos los proyectos implementados, los cuales reflejan las metas generales y comunes de esta investigación doctoral, orientando su enfoque hacia una visión integral y unificada de los diferentes estudios realizados.

Por todo lo expresado, a la hora de desarrollar los cuestionamientos relevantes para vincular y analizar el método, el contexto y los resultados deseados y para establecer los objetivos de la tesis a fin de despejar las preguntas de investigación, habría que hacerlo teniendo en cuenta las cuatro dimensiones del enfoque metodológico en el que se posiciona la indagación y el carácter dual de las demandas de los participantes.

designed to address each particular project have been described. These objectives have been formulated considering the specific context, the particularities and the demands of the people or groups I worked with in each case. However, in the following, we will present the transversal objectives that cover all the projects implemented, which reflect the general and common goals of this doctoral research, orienting its approach towards an integral and unified vision of the different studies carried out.

For all these reasons, when developing the relevant questions to link and analyse the method, the context and the desired results and to establish the objectives of the thesis in order to clarify the research questions, it should be done taking into account the four dimensions of the methodological approach in which the enquiry is positioned and the dual nature of the demands of the participants.

3.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

3.2.1. DIMENSIÓN ARTÍSTICA

1. Resultados expresivos y estéticos:

¿Qué resultados expresivos, comunicativos, artísticos y estéticos se pueden observar al aplicar una propuesta pedagógica basada en la creación audiovisual en entornos de exclusión social, tanto a través de talleres de alfabetización audiovisual como en la producción de vídeos creados por las demandas de colectivos?

2. Competencias artísticas:

¿En qué medida la educación artística, a través de la creación audiovisual, dota al alumnado de competencias para interactuar satisfactoriamente con contenidos audiovisuales?

3. Creación artística colaborativa:

¿De qué forma los procesos pedagógicos, considerados como creaciones artísticas colaborativas, permiten al educador aprender y crear simultáneamente, generando nuevas estructuras de conocimiento?

3.2. RESEARCH QUESTIONS

3.2.1. ARTISTIC DIMENSION

1. Expressive and aesthetic results:

What expressive, communicative, artistic and aesthetic results can be observed when applying a pedagogical proposal based on audiovisual creation in social exclusion environments, both through audiovisual literacy workshops and in the production of videos created by the demands of collectives?

2. Artistic competences:

To what extent does artistic education, through audiovisual creation, provide students with competences to interact satisfactorily with audiovisual content?

3. Collaborative artistic creation:

How do pedagogical processes, seen as collaborative artistic creations, enable the educator to learn and create simultaneously, generating new knowledge structures?

3.2.2. DIMENSIÓN INVESTIGADORA

1. Perspectivas epistemológicas:

¿Cómo se articula la creación artística dentro del enfoque metodológico de la A/r/tografía Social al ser aplicada en un entorno de educación social?

2. Integración de principios:

¿De qué manera se integran los principios de la educación social con la investigación y la creación artística para mejorar los resultados pedagógicos, artísticos y sociales?

3. Emergencia de perspectivas sociales:

¿Qué perspectivas sociales emergen del análisis de la implementación de proyectos de creación audiovisual colaborativa en contextos de exclusión, considerando tanto los talleres de alfabetización audiovisual como en la producción de vídeos demandados por colectivos?

3.2.2. RESEARCH DIMENSION

1. Epistemological perspectives:

How is artistic creation articulated within the methodological approach of Social A/r/tography when applied in a social education setting?

2. Integration of principles:

How are the principles of social education integrated with research and artistic creation to improve pedagogical, artistic and social outcomes?

3. Emergence of social perspectives:

What social perspectives emerge from the analysis of the implementation of collaborative audiovisual creation projects in contexts of exclusion, considering both audiovisual literacy workshops and in the production of videos demanded by collectives?

3.2.3. DIMENSIÓN EDUCATIVA

1. Transformación educativa y social:

¿Cómo los procesos educativos enfocados en la creación cultural y artística, desde la A/r/tografía Social, pueden facilitar la transformación social tanto del individuo como de la comunidad?

2. Impacto de la producción de vídeos:

¿Cómo la producción de vídeos para colectivos puede contribuir a la transformación social y a visibilizar las demandas y reivindicaciones de estos grupos, aunque no hayan recibido formación en alfabetización audiovisual?

3.2.3. EDUCATIONAL DIMENSION

1. Educational and social transformation:

How can educational processes focused on cultural and artistic creation, from Social A/r/tography, facilitate the social transformation of both the individual and the community?

2. Impact of video production:

How can the production of videos for collectives contribute to social transformation and make visible the demands and claims of these groups, even if they have not received training in audiovisual literacy?

3.2.4. DIMENSIÓN SOCIAL

1. Impacto en la comunidad:

¿Cuál es la relevancia de esta propuesta pedagógica en términos de impacto en los participantes y en la comunidad?

2. Visibilización y crítica social:

¿Cómo los vídeos realizados para colectivos pueden impactar en la comunidad en términos de visibilización y crítica social, considerando que estos grupos no han recibido formación en alfabetización audiovisual?

3. Transformación social a través de la creación audiovisual:

¿Qué perspectivas sociales emergen del análisis de la implementación de la creación audiovisual colaborativa en contextos de exclusión?

3.2.4. SOCIAL DIMENSION

1. Impact on the community:

What is the relevance of this pedagogical proposal in terms of impact on participants and the community?

2. Visibilisation and social critique:

How can the videos made for collectives have an impact on the community in terms of visibility and social criticism, considering that these groups have not received training in audiovisual literacy?

3. Social transformation through audiovisual creation:

What social perspectives emerge from the analysis of the implementation of collaborative audiovisual creation in contexts of exclusion?

Figura 20: Autor (2021). *Niña*. Fotografía independiente.



4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVOS GENERALES

Desarrollar una propuesta pedagógica innovadora: Desarrollar y evaluar una propuesta pedagógica basada en la creación audiovisual colaborativa para promover la inclusión social y el desarrollo de competencias artísticas, expresivas y comunicativas en contextos de exclusión social.

Integrar arte y educación social mediante la A/r/tografía Social: Investigar y articular cómo la creación artística y los principios de la educación social pueden integrarse metodológicamente a través de la A/r/tografía Social para mejorar los resultados pedagógicos y promover la transformación social.

Evaluar el impacto educativo y social: Evaluar el impacto de la creación audiovisual colaborativa en el desarrollo de competencias mediáticas y artísticas del alumnado, así como en la visibilización y la transformación de demandas sociales y comunitarias en entornos de exclusión, opresión o discriminación.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

3.2.1. DIMENSIÓN ARTÍSTICA

1. Evaluar resultados expresivos y estéticos:

Evaluar los resultados expresivos, comunicativos, artísticos y estéticos obtenidos mediante la implementación de una propuesta pedagógica basada en la creación audiovisual colaborativa en entornos de exclusión social.

2. Fomentar competencias artísticas:

Identificar en qué medida la educación artística, a través de la creación audiovisual, dota al alumnado de competencias para interactuar satisfactoriamente con contenidos audiovisuales.

3. Creación artística colaborativa:

Explorar cómo los procesos pedagógicos, considerados como creaciones artísticas colaborativas, permiten al educador aprender y crear simultáneamente, generando nuevas estructuras de conocimiento.

3.2.2. DIMENSIÓN INVESTIGADORA

1. Integrar perspectivas epistemológicas:

Articular la creación artística dentro del enfoque metodológico de la A/r/tografía Social aplicada en un entorno de educación social.

Investigar cómo se integran los principios de la educación social con la investigación y la creación artística para mejorar los resultados pedagógicos.

Identificar las perspectivas sociales emergentes del análisis de la implementación de la creación audiovisual colaborativa en contextos de exclusión.

3.2.3. DIMENSIÓN EDUCATIVA

1. Facilitar procesos educativos y transformadores:

Explorar cómo los procesos educativos enfocados en la creación cultural y artística, desde el enfoque metodológico de la A/r/tografía Social, pueden facilitar la transformación social tanto del individuo como de la comunidad.

Evaluar la efectividad de los vídeos realizados para colectivos en términos de su capacidad para visibilizar sus demandas, realizar reivindicaciones y críticas sociales.

3.2.1. DIMENSIÓN SOCIAL

1. Evaluar el impacto en la comunidad:

Analizar la relevancia de las propuestas pedagógicas basadas en la creación audiovisual colaborativa en términos de impacto en los participantes y en la comunidad.

Examinar el impacto de los vídeos realizados para colectivos en términos de su capacidad para visibilizar y dar voz a grupos sociales, así como para realizar denuncias y críticas sociales.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hernández-Pedreño, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. *Aproximación cuantitativa y cualitativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(69), 25-46.

Jiménez-Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186.

Matossian, B. (2020). *Palabras clave para el estudio de las fronteras*. Teseo Press.

Sánchez-Alías, A., & Jiménez-Sánchez, M. (2013). “Exclusión social: fundamentos teóricos y de la intervención”. *Trabajo social global-Global Social Work: Revista de investigaciones en intervención social* , 3(6), 133-156.



02

METODOLOGÍA

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se fundamenta en las Metodologías Artísticas de Investigación, que responden a la necesidad de encontrar enfoques que permitan abordar de manera efectiva, en un marco de exploración e indagación, cuestiones educativas, artísticas y sociales en distintos contextos.

Los marcos metodológicos principales de este estudio son la Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA) y la A/R/Tografía Social, derivada de la propia A/R/Tografía. Ambas se distinguen por su capacidad para integrar procesos artísticos y pedagógicos, permitiendo la generación de conocimiento a través de estas prácticas. La combinación de estas metodologías ha fomentado un enfoque holístico y reflexivo en la exploración de cómo las narrativas audiovisuales pueden ser utilizadas como herramientas educativas de alfabetización audiovisual, de pensamiento crítico y de concienciación y compromiso social frente a los desafíos y las problemáticas de la sociedad actual.

Las Metodologías Artísticas de Investigación (MAI) establecen un enfoque diferenciador y valioso dentro del ámbito de la investigación educativa. Estas metodologías se apoyan en las artes y los conocimientos específicos de las disciplinas artísticas y su aplicación comprende todas las fases del proceso de indagación, desde la formulación de problemas y el diseño metodológico hasta la recopilación de datos y la presentación de conclusiones (Roldán y Marín-Viadel, 2012). Así pues, estas metodologías plantean una forma única de entender y explorar fenómenos educativos y sociales, proporcionando herramientas innovadoras para tratar cuestiones complejas.

Consideradas como una subcategoría que se origina dentro de los enfoques cualitativos, las MAI han evolucionado hasta convertirse en un campo independiente con características y objetivos propios. Su desarrollo se debe, en mayor medida, a su capacidad para integrar la creación artística en la investigación, utilizando medios y prácticas que trascienden el discurso verbal tradicional. Por otro lado, la incorporación de elementos visuales, performativos y en otros formatos artísticos permite una exploración más profunda y matizada de las problemáticas estudiadas, proporcionando una abundancia de datos y perspectivas que complementan y amplían los métodos cualitativos convencionales (Leavy, 2020; Mulhivill y Swaminathan, 2024).

Una de las características fundamentales de estas metodologías es su énfasis en la calidad estética como una condición indispensable para la validez de la investigación. Por ello, las creaciones artísticas propuestas como parte del proceso de indagación no sólo deben ser informativas, sino también de alta calidad estética. De tal manera que, sus propósitos duales, el de informar y deleitar, provoquen una distinción frente a otros enfoques metodológicos, subrayando la importancia del impacto visual y emocional en la comunicación de hallazgos (Barone y Eisner, 2012).

Con una perspectiva expansiva dentro de estas metodologías, se presentan la Investigación Basada en las Artes (Arts-Based Research, ABR), la Investigación Educativa Basada en las Artes (Arts-Based Educational Research, ABER), la A/r/tografía y la A/r/tografía Social.

2. LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES

La inclusión del arte en la investigación educativa comenzó a ganar reconocimiento a finales del siglo XX, especialmente después de la intervención de Elliot Eisner en la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) en 1993, donde planteó la idea de utilizar las formas de pensamiento y representación que proporcionan las artes para comprender mejor el mundo (Barone y Eisner, 2012; Marín-Viadel y Roldán, 2019). La aparición y reconocimiento de nuevas metodologías centradas en la práctica y la creación artística, como la Investigación Basada en las Artes (IBA), surgen como alternativas a las metodologías cualitativas y cuantitativas tradicionales, mayormente utilizadas en la investigación académica. Es importante señalar que esta propuesta metodológica:

consiste en mostrar la variedad de formas en que puede documentarse, reflexionarse y comprenderse la experiencia humana. En este sentido, la investigación basada en las artes es imaginativa y diversa. Una forma práctica de este tipo de investigación tiene sus raíces en las terapias basadas en el arte. (Mulhivill y Swaminathan, 2024, p.16).

El tipo de lenguaje que propone y el conocimiento que persigue son algunas diferencias que se

presentan de cara a los enfoques metodológicos clásicos. Mientras que las metodologías cualitativas suelen depender del mensaje verbal y buscan resultados ciertos, válidos y fiables; las metodologías artísticas emplean lenguajes artísticos diversos, precisando una calidad estética en sus formas de indagación (Marín-Viadel, 2012), y buscan amplificar las perspectivas desde las cuales se observa un fenómeno educativo, revelando nuevas dimensiones ocultas (Barone y Eisner, 2006; Hernández, 2008). Esto es útil en el campo de la educación, donde las problemáticas y experiencias educativas puedan ser exploradas en la fertilidad y los matices que brindan las prácticas artísticas.

Por otro lado, la Investigación Basada en las Artes sostiene que toda actividad artística posee un objetivo investigativo y una finalidad educativa, facilitando la creación de preguntas pertinentes y promoviendo diálogos en vez de conclusiones definitivas (Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008). Además, es importante mencionar que esta metodología no sólo se aplica en la educación artística, sino también se extiende a otras disciplinas, utilizando manifestaciones artísticas como la danza, la música, la literatura, la arquitectura y las artes visuales y audiovisuales para abordar cuestiones de investigación (Roldán y Marín-Viadel, 2012). Así pues, son las propias obras artísticas las que describen, comparan, interpretan o explican el tema investigado.

A partir de este enfoque transdisciplinario, la IBA ha demostrado ser un enfoque metodológico valioso en investigaciones que tratan y exploran estrategias educativas y sociales. La realización de medios visuales y audiovisuales como piezas detonadoras de reflexión, implicación y comprensión en los proyectos elaborados en esta tesis doctoral, abordan las necesidades emocionales y creativas, la conciencia social y la colaboración colectiva de todos los participantes. En tal sentido, esta metodología ofrece una excelente capacidad para analizar y meditar sobre las conductas humanas y sociales, promoviendo una constante interrogación y reflexión que enriquece la investigación con multitud de significados y abre nuevas vías de indagación (Eisner, 1998; Barone, 2001).

Las imágenes y los discursos visuales juegan un papel central en la Investigación Educativa Basada en las Artes, de tal forma que sirven como herramientas de observación y análisis, formulación de hipótesis y construcción de argumentos (Roldán y Marín-Viadel, 2012). La construcción de mensajes visuales son el resultado del empleo de diversos recursos retóricos de parte de los artistas visuales. Según Varto (2013), el pensamiento artístico en la investigación conlleva un proceso riguroso de selección, condensación y argumentación desde una perspectiva estética.

3. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES

La Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA) es una forma creativa de ver y conocer el mundo de la educación, ampliando los límites tradicionales de la investigación cualitativa al incorporar elementos de las prácticas artísticas. Según Irwin et al. (2006) y Leavy (2020), esta metodología enlaza el compromiso de las prácticas de investigación de las ciencias sociales con una exploración creativa, orientando el estudio y sus resultados a un recorrido transformador del conocimiento. Además, se fundamenta en una epistemología constructivista, aceptando múltiples formas de conocer y comprender la realidad educativa (Mulhivill y Swaminathan, 2024).

De la misma forma que su principal objetivo es el de indagar sobre los problemas educativos relacionados con el aprendizaje, su visibilización y la búsqueda de estrategias visuales como recursos (Marín-Viadel, 2005; Roldán y Marín-Viadel, 2012); así también se distingue por su capacidad de documentar, reflexionar y comprender la experiencia humana a través de métodos imaginativos y diversos. Por ello, esta metodología permite a los/as investigadores/as encarar problemas educativos y sociales desde una perspectiva innovadora, recontextualizando temas estudiados previamente desde otras disciplinas.

4. A/R/TOGRAFÍA

La a/r/tografía, desarrollada conceptualmente por Rita Irwin y Alex de Cosson en la Universidad de Columbia Británica, Canadá, entre el año 2002 y el 2004, integra las disciplinas del arte, la investigación y la docencia (art/research/teaching) en una práctica unificada. Esta metodología considera que estas actividades se conectan de manera intrínseca en una unidad mayor y no como tareas separadas (Irwin y De Cosson, 2004). En el marco de la investigación basada en la práctica, la a/r/tografía es una indagación viva y un proceso de descubrimiento continuo, en el que las preguntas de investigación y las prácticas evolucionan a lo largo del tiempo, ofreciendo todas las posibilidades de ser explorada y reconocida.

Desde la perspectiva a/r/tográfica, se puede trabajar de forma satisfactoria los conceptos comprendiendo que son espacios intersubjetivos y flexibles de comprensión, a diferencia que, desde los métodos, al ser actividades técnicamente orientadas. Este enfoque metodológico aborda varios elementos en la indagación, conceptualmente representados por: la contigüidad, la indagación viva, la apertura, la metáfora/metonimia, las reverberaciones y el exceso. Estos conceptos desarrollan y describen las nuevas vías de indagación que surgen de las zonas intermedias de los roles prácticos

de artista, investigador y docente; al igual que facilitan la accesibilidad y comprensión de las huellas como resultado de esa interconexión (Irwin, 2013).

Además, la a/r/tografía ha prosperado a partir de una comprensión rizomática de la relación, donde las redes interconectadas permiten puntos de entrada y salida constantemente negociables (Deleuze y Guattari, 1987). De esta manera, se comprende que los proyectos audiovisuales llevados a cabo en esta investigación ofrecen nuevas perspectivas y herramientas para la educación y la investigación, que demandan al mismo tiempo una respuesta de creatividad, acción y reflexión de todos los participantes y observadores.

5. A/R/TOGRAFÍA SOCIAL

La a/r/tografía social, una evolución dentro del campo de la a/r/tografía, incorpora el aspecto social como un cuarto elemento intrínseco a los roles desempeñados en el arte, la investigación y la docencia. (Marín-Viadel, 2017). En tal sentido, se reconoce que la a/r/tografía no es sólo un enfoque metodológico educativo o investigativo, sino también una práctica transformativa. Por esta perspectiva metodológica, está relacionada con la 'Investigación-Acción' y especialmente con la 'Investigación Acción Participativa' (Chevalier y Buckles, 2013); mientras que, desde la práctica artística, se vincula con el Arte social y Comunitario (Palacios-Garrido, 2009). En ambos casos, la participación, acción y la comunidad son el núcleo principal.

Las intervenciones artísticas en comunidades en riesgo de exclusión social han demostrado ser eficaces, contribuyendo al desarrollo y la justicia social (Bell y Desai, 2011; Escaño, 2019). Los proyectos a/r/tográficos con enfoque social no son específicamente académicos, sino que responden a los problemas contextuales en los contextos educativos que demandan un cuestionamiento del entorno social (Marín-Viadel, 2017). Bajo este marco, la a/r/tografía social busca una mayor integración y acción social de todos los participantes implicados, con el objetivo de representar, comprender y transformar cooperativamente el mundo social.



Figura 22: Autor (2021). *Curso de Comunicación - Verano abierto*. Fotografía independiente

6. INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

En esta investigación fundamentada en un enfoque a/r/tográfico social, vinculada con la Investigación Basada en las Artes y la Investigación Educativa Basada en las Artes, se han empleado diversos instrumentos de investigación para la recogida y análisis de datos. Las fotografías, obras audiovisuales y la observación participante fotográfica y videográfica se enmarcan en estas herramientas metodológicas que han servido para plantear las ideas, despejar las preguntas o hipótesis de investigación, lograr los objetivos y analizar las conclusiones.

6.1. FOTOGRAFÍAS

La recolección de datos mediante la toma de fotografías en el proceso empírico implica diversas técnicas y enfoques que a menudo resultan de decisiones temáticas y estéticas conscientes e inconscientes, según el objetivo a alcanzar. Examinar el contenido de estos instrumentos visuales, tales como fotografías independientes, pares visuales, fotoensayos y series fotográficas, implica una atención meticulosa a todos los elementos presentes en las imágenes y el discurso visual. De este modo, las correspondencias establecidas entre estos elementos estructuran y exponen pensamientos, ideas, conceptos y argumentaciones del fotógrafo, reflejando su visión y análisis de la realidad (Spirn, 2012).

6.1.1. FOTOGRAFÍAS INDEPENDIENTES

Las fotografías independientes son imágenes presentadas de manera aislada, sin integrarse en una estructura narrativa visual mayor (Marín-Viadel y Roldán, 2010). Complementan la información textual que las acompaña, de tal manera que forman un discurso propio basado en su contenido y en las relaciones formales y conceptuales de los elementos que las componen.

La característica semántica de las fotografías ofrece significados potencialmente abiertos y ambiguos, permitiendo así diversas funciones en una investigación (Molinet, 2016). Su capacidad autónoma y su riqueza informativa permite que las asociaciones, énfasis e informaciones dentro de la imagen sean suficientes para argumentar los conceptos tratados. Por ello, una fotografía independiente puede ilustrar, describir, contextualizar o representar conceptos, argumentos e ideas que planteen una reflexión y discusión de la información provista.

6.1.2. CITAS VISUALES

Las citas visuales son elementos que poseen contenido visual importante creado por otros autores, generalmente artistas visuales. Estas citas sirven como referencias visuales, que, de manera similar a las citas textuales, desempeñan una función de estructuración y fundamentación del discurso visual. Además, resultan decisivas porque proporcionan referencias temáticas, conceptuales, estéticas o formales para construir el discurso visual o las ideas en una investigación.

Para diferenciar las citas visuales se utiliza un doble marco negro alrededor de las imágenes y se las coloca de menor tamaño en comparación con otros contenidos visuales. Estos elementos pueden formar parte de los fotoensayos, pares visuales y series fotográficas, ampliando la comprensión y la reflexión visual.



Figura 23: Autor (2024). *Black girl*. Fotoensayo compuesto por un fotograma de Gonzalo Ruiz Muñoz (2024) *Cortometraje La Magia de Norte* y una cita visual (Sembène, 1966).

6.1.3. PARES VISUALES

Los pares visuales son una estructura discursiva que usa la relación visual y conceptual de dos imágenes para construir un mensaje conjunto, funcionando como una unidad semántica (Marín-Viadel et al., 2017). Este elemento de unidad se puede elaborar asociando imágenes, fotografías, fotogramas y citas visuales. Sin embargo, cuando se vinculan dos fotografías para crear una pieza visual final adquiere el nombre de par fotográfico. Al margen del tipo de elemento utilizado, se enfatiza significativamente en el equilibrio y la retroalimentación mutua que debe existir entre ambas imágenes para que generen una relación dialéctica. Y aunque las imágenes que forman parte del par visual pueden ser independientes, su interrelación temática, formal o estilística produce un resultado más expresivo y metafórico.



Figura 24: Autor (2024). *Anima - Perro Bufo*. Par fotográfico compuesto por dos fotografías del autor (2024), izquierda, *Pies* y derecha, *Manos*.

6.1.4. FOTOENSAYOS

El fotoensayo es una herramienta que conecta diferentes fotografías y/o citas visuales para proponer múltiples interpretaciones y facilitar la presentación de representaciones sugerentes a través de una narrativa visual. Esto se debe a que al construirse con dos o más imágenes que se relacionan, generan una asociación de ideas, cuya coherencia narrativa se basa en la información visual que las componen. Los fotoensayos pueden ser descriptivos, argumentativos y metafóricos, de modo que son capaces de describir, explicar, interpretar, argumentar y deducir. Su utilidad y aplicación se adecuará a las necesidades de este informe de investigación.



Figura 25: Autor (2024). *Verano abierto*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías del autor (2021), izquierda, *Actividades al aire libre*; derecha arriba, *Sobre la cuerda* y derecha abajo, *Niñas jugando al ajedrez*

6.1.5. SERIES FOTOGRÁFICAS

Las series fotográficas consisten en un conjunto de imágenes que mantienen una relación estilística, formal, conceptual y temática con el propósito de establecer comparaciones entre ellas. Estos elementos de investigación pueden funcionar como instrumentos que describan o ilustren diferentes motivos sin pretenderlos generalizar por completo. La repetición sistemática de características visuales destaca los aspectos particulares de sus componentes, funcionando como una herramienta descriptiva, que, aunque parezca objetiva, está influenciada por el propósito del fotógrafo y la audiencia interesada en la descripción (Deleuze, 2002; Strauss y Corbin, 1998).



Figura 26: Autor (2024). *Abrazos gratis*. Serie secuencia compuesta por tres fotografías del autor (2023), izquierda, *Brazos abiertos*; centro, *Filmando a escondidas* y derecha, *Abrazo*.

6.2. OBRAS AUDIOVISUALES

El vídeo, en términos generales, es una herramienta de la que derivan instrumentos metodológicos audiovisuales, tales como: el vídeo-ensayo, el videoclip, el foundfootage, el cortometraje y el documental. Estos elementos ofrecen una variedad de formatos que se adaptan a diferentes contextos y objetivos en las investigaciones educativas y sociales. Las características únicas de cada uno de estos elementos se vuelven útiles y elocuentes en la educación audiovisual y en proyectos sociales. De modo que, el desarrollo audiovisual en las artes ofrece una perspectiva subjetiva del sujeto-creador sobre la realidad, dialogando con lo social, y destaca la participación comprensiva necesaria en la creación, subrayando su impacto cultural y social (García-Roldán, 2014).

Es importante señalar que los vídeos obtenidos en el proceso de la investigación, que no han sido utilizados para crear alguna pieza audiovisual final, forman parte de los recursos de datos y análisis de la observación participante.



Figura 27: Autor (2024). *Anxietatem*. Fotograma.

<https://youtu.be/QzmpIkj2fkE>

6.2.1. VÍDEO-ENSAYO

El vídeo-ensayo es un discurso audiovisual que permite exponer y condensar ideas, conceptos y propuestas temáticas, haciéndolo apropiado y útil como herramienta pedagógica. Este instrumento metodológico se elabora con énfasis en el proceso más que en los resultados porque la naturaleza de su contenido es lo que produce el proceso de reflexión. Estas consideraciones que no están ineludiblemente conectadas a la realidad y que podrían ser paradójicas, incoherentes o excepcionales constituyen esta pieza audiovisual. Y de este modo, facilita el desarrollo de un pensamiento crítico y flexible, al igual que enriquece el debate y genera nuevo conocimiento en la investigación.



Figura 28: Autor (2019). *Into the labyrinth of the mind*. Fotograma.

<https://youtu.be/ao2vgmlkSg0>

6.2.2. VIDEOCLIP

El videoclip se establece como un formato propio de la cultura popular en un entorno artístico que, además, debido a su formato narrativo, su habilidad para dividir el tiempo y el uso de técnicas específicas, se consolida como un medio de representación social contemporánea. (García-Ávila, 2017). La grabación de piezas musicales o conciertos de los artistas es uno de los medios principales de difusión y atracción al espectador o audiencia. Combina diversos elementos, técnicas audiovisuales, tendencias estilísticas y referencias artísticas que influyen en aspectos culturales y sociales; por lo tanto, sirve como vehículo para explorar y experimentar con distintos tipos de música, prácticas artísticas y proyecciones culturales. En los proyectos de esta investigación, los videoclips se utilizan como herramientas para explorar fenómenos culturales y sociales, proporcionando un medio rico y dinámico para la expresión y el análisis artístico.



Figura 29: Autor (2020). *Apartamentos Acapulco*. Fotograma.

<https://youtu.be/z9oq7NNkTeE?si=ocA78tnFWH233PIV>

6.2.3. FOUND FOOTAGE

El found footage es una técnica que utiliza fragmentos de metraje, producidos por otros, con el objetivo de crear nuevas obras audiovisuales. Este método permite economizar de modo significativo el proceso de producción al centrarse especialmente en el montaje. Por otro lado, es un recurso idóneo en situaciones de inaccessos a lugares o de distanciamiento al contacto con otras personas, como lo fue en la pandemia del covid-19. Este procedimiento posibilita la narración de nuevas historias a partir de material preexistente, construyendo nuevos significados y narrativas que no se contemplaron inicialmente por los autores de dichos fragmentos. Así como, influye en el proceso creativo hasta su recontextualización en un nuevo conjunto, también se extiende hasta la interpretación de los espectadores. En este contexto, reflexionar sobre los nuevos métodos audiovisuales, como lo menciona Serrano-Vidal (2013):

La creación contemporánea ha dejado de ser considerada como algo finalizado, concluido, cerrado. La obra se ha convertido en un eslabón más dentro de una cadena infinita de producción creativa: un nodo dentro de una retícula basada en la apropiación, la relectura, la reciprocidad y la intertextualidad. Y el Found Footage es un gran ejemplo de ello. (Serrano- Vidal, 2013, pp. 32).



Figura 30: Autor (2024). *Ubuntu*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotogramas del autor (2021); izquierda arriba, *Ilustración*; derecha arriba, *Mujer*; izquierda abajo, *Fragmento de vídeo* y derecha abajo, *Manos y luna*.

<https://youtu.be/ngShMCPxx8s>

6.2.4. CORTOMETRAJE

El cortometraje es una producción audiovisual que, siendo su extensión temporal mayor a la de un videoclip, pasa por un proceso de producción y edición tan riguroso como el de cualquier película, con un enfoque industrial o técnico que implica el uso de equipos y técnicas avanzadas de filmación y edición. Este elemento audiovisual se compone de numerosos clips de vídeo, que son cuidadosamente montados para crear una narrativa coherente y visualmente atractiva.

El cortometraje se distingue por su lenguaje y su intencionalidad narrativa. En este sentido, puede incluir la exploración de temas complejos, la presentación de personajes y la creación de un ambiente particular que resuene con la audiencia.



Figura 31: Autor (2024). *Bruja Aura*. Fotograma.

https://youtu.be/BYVIY40e_2E?si=KhQ6ulmzu3uqOD_X

6.2.5. VÍDEO DOCUMENTAL

El documental es un formato de creación audiovisual y documentación creativo que se centra en investigar y representar aspectos de la vida humana, con una inclinación hacia temas actuales y sociales. La manera en que la cámara recoge o se acerca a un hecho es importante para la forma documental, ya que establece cómo se presenta esa realidad al espectador. Su propósito principal es afirmar una especie de representación fidedigna de la realidad que se destaque de manera significativa de la ficción (Plantinga, 2011). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, a pesar de su condición aparente de neutralidad, la historia y las herramientas de análisis pueden ser manipuladas, lo que requiere un enfoque reflexivo tanto en su creación como en su visualización. Por otro lado, esto fomenta la percepción y comprensión de parte del espectador y le ofrece un espacio al autor para su expresión.



Figura 32: Ángel García Roldán (2020). *Aplausos durante la pandemia*. Fotograma.

<https://youtu.be/mKqsWZAcEdI?si=tqAjsAlgSdFUTRHR>

6.3. ESQUEMA DE FRAMES

El esquema de fotogramas o de frames es un innovador y valioso instrumento para clarificar o resolver las preguntas de indagación sin necesidad de visualizar la obra audiovisual en su totalidad. Para ello, es necesario fragmentar la obra audiovisual en intervalos de segundos, manteniendo siempre el mismo lapso de tiempo, con el fin de construir una estructura narrativa temporal. Esto permite examinar características fílmicas como la composición, el encuadre, los planos, la iluminación, los movimientos de cámara/s, el ritmo de la narración visual, la paleta cromática y la continuidad cinematográfica. Por consiguiente, se convierte en un recurso que permite el análisis, la evaluación y el aprendizaje audiovisual.

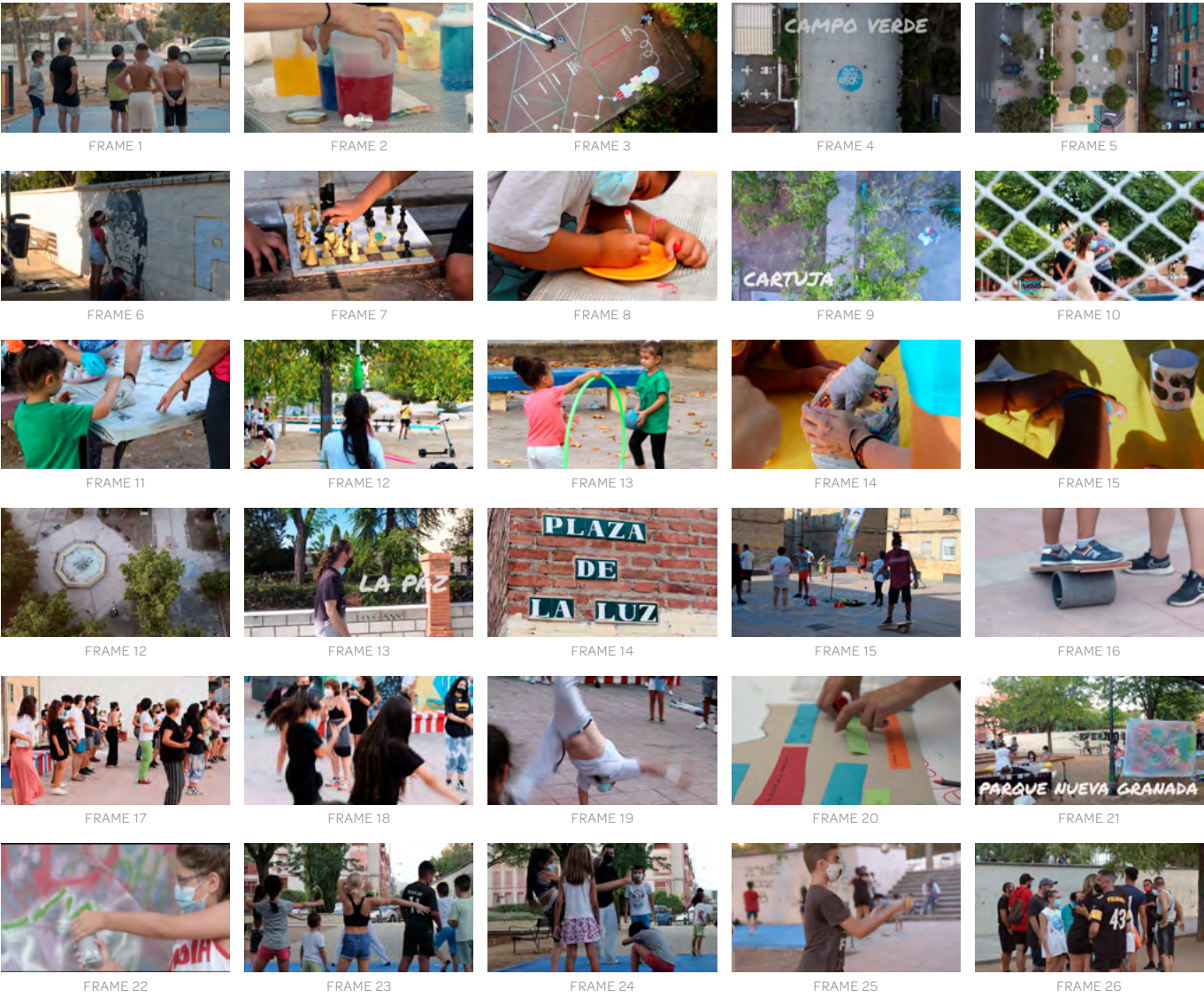


Figura 33: Autor (2024). Esquema de frames de Verano abierto. Fotogramas.

6.4. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE FOTOGRÁFICA Y VIDEOGRÁFICA

La observación participante fotográfica y videográfica es un método en el que se registran datos desde una perspectiva holística con la implicación directa e inevitable del investigador. Por medio de esto, se captan descripciones generales y detalles específicos de los aspectos de interés, otorgándole importancia por igual a toda la escena como a ciertos elementos mediante técnicas estéticas visuales. Un aspecto fundamental en esta observación es el papel activo del investigador, quien es consciente de su influencia en el estudio y ajusta el diseño de la investigación según sea necesario (Taylor y Bodgan, 1987). Por tal motivo, sus decisiones estéticas y estilos narrativos reflejan su posición conceptual del tema tratado.

Este método, aplicado usualmente en las metodologías cualitativas, se lleva a cabo específicamente en algunos proyectos de esta investigación, cuyo interés principal es la creación de una obra audiovisual que permita acciones de denuncia, conciencia y sensibilidad social, y no la alfabetización audiovisual. Por ello, “la fotografía y el vídeo se constituyen en herramientas fundamentales para la creación de narrativas representativas, identitarias y comunitarias” (Correa, 2011, p. 66). Así la recopilación estos elementos en el proceso investigativo, proporcionan herramientas de descripción, contextualización e interpretación de ideas y datos recopilados. De la misma forma, el análisis posterior de estos elementos permitirá una comprensión profunda del tema, permitiendo rediseñar las estrategias e hipótesis de la investigación.



Figura 34: Autor (2021). *Proyecto Val del Omar*. Fotografía independiente

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barone, T. (2001). Science, art, and the predispositions of educational researchers. *Educational Researcher*, 30(7), 24-28.

Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts Based Educational Research. In J. Green, G. Camilli y P. Elmore (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 95-109). Lawrence Erlbaum Associates.

Barone, T., & Eisner, E. (2012). *Arts Based Research*. SAGE Publications.

Bell, L., & Desai, D. (2011). Imagining otherwise: Connecting the arts and social justice to envision and act for change. *Equity & Excellence in Education*, 44(3), 287-295.
<https://doi.org/10.1080/10665684.2011591672>

Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (2008). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. Routledge.

Chevalier, J. M., & Buckles, D. J. (2013). *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*. Routledge.

Correa, J. (2011). Antropología audiovisual y tecnología educativa. Nuevas alfabetizaciones para el aprendizaje y la construcción del conocimiento. En A. García-Vera y H. Velasco- Maillo (coords.) *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (pp. 53-67). Trotta.

Deleuze, G. (2002). *Difference and Repetition*. Amorrortu.

Eisner, E. W. (1998). *Educar la visión artística*. Paidós.

Escaño, C. (2019). *Lo que no se ve no existe. Artes, imagen y educación para el desarrollo*. UNED.

García-Ávila, S. (2017). Alfabetización Digital. *Razón y Palabra*, 21(3_98), 66-81.

García, A. (2014). Videoarte en contextos educativos. Consideraciones pedagógicas sobre la paradójica relación del consumidor consumido. En P. García, P. Tejada y A. Ruscica (Coords.), *Investigación y docencia en la creación artística* (pp. 63-85). Editorial Universidad de Granada.

Hernández, F. (2008). La Investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118.

Irwin, R. L. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in art education*, 54(3), 198-215.

Irwin, R. L., & de Cosson, A. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.

Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70-88.

Leavy, P. (2020). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. Guilford Publications.

Marín-Viadel, R. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o Arte Investigación Educativa. En R. Marín Viadel (Ed.), *Investigación en educación artística*, 223-274. Universidad de Granada.

Marín-Viadel, R. (2012). Las Metodologías Artísticas de Investigación y la investigación educativa basada en las Artes Visuales. En J. Roldan y R. Marín-Viadel, *Metodologías Artísticas de Investigación en educación* (pp. 14-39). Aljibe.

Marín-Viadel, R. (2017). A/r/tografía Social: un enfoque metodológico en el contexto de las investigaciones sobre Artes Visuales y Educación. En R. Marín Viadel y J. Roldán (Eds.), *Ideas Visuales. Investigación basada en artes e investigación artística* (pp. 30-45). Universidad de Granada.

Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2010). Photo essays and photographs in visual arts based educational research. *International Journal Education through Art*, 6(1), 7-23. doi: 10.1386/eta.6.1.7_1

Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*. 31(4), 881-895.

Marín-Viadel, R., Roldan, J., y Genet, R. (2017). Pares Fotográficos en Investigación Basada en Artes e Investigación Artística. En R. Marín Viadel y J. Roldán (eds.), *Ideas Visuales: Investigación Basada en Artes e Investigación Artística* (pp. 70-85). Editorial Universidad de Granada.

Molinet Medina, X. (2016). *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales: Una investigación educativa basada en las artes visuales*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/44251>

Mulvihill, T., y Swaminathan, R. (2024). *Investigación educativa basada en las artes*. Ediciones Morata.

Palacios-Garrido, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197- 211.

Plantinga, C. (2011). Documental. *Revista Cine Documental*, 3(1).

Roldán, J., y Marín-Viadel, R. (eds.) (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*.Aljibe.

Roldán, J., y Marín-Viadel, R. (2012). *Arteinvestigación Educativa: Metodología de Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales*. Editorial Universidad de Granada.

Serrano-Vidal, A (2013). Apropiacionismo, remezcla y postproducción: el Found Footage en el siglo XXI. En J. Crespo (coord.), *Estéticas del Media Art* (pp. 15-36). Eumed.net

Spirn, A. (2012). *The Language of Landscape*. Yale University Press.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introduction to Qualitative Research Methods: The Search for Meanings*. John Wiley & Sons.

Varto, J. (2013). *Otherwise than knowing: ten meditations on a theme inspired by Harri Laakso*. Aalto University.



03

ESTADO DE LA
CUESTIÓN

“...Sólo quienes sean capaces de
encarnar la utopía serán aptos
para el combate decisivo,
el de recuperar cuanto
de humanidad hayamos perdido.”
Ernesto Sábato (1999, p. 401)

1. INTRODUCCIÓN

Es complejo adentrarse en la construcción del estado de la cuestión de una investigación tan heterogénea, transdisciplinar y panorámica (aunque no fuera ésta mi intención inicial) como esta, por varios factores. En primer lugar, la metodología elegida, la a/r/tografía social, ya es multidimensional de por sí, porque abarca los campos de estudio y trabajo de la creación artística, de la labor investigadora, de la práctica pedagógica y debe estar orientada a la transformación social (Marín-Viadel y Roldán, 2017). Otro motivo que hace transdisciplinar esta investigación es el contexto donde se implementan los proyectos que conforman el marco empírico de la presente investigación, debido a que, los ámbitos o espacios de intervención de la educación social, son diversos por naturaleza, componiéndose de “educación social especializada, educación de las personas adultas, animación sociocultural y tiempo libre, y de la formación laboral u ocupacional” (Froufe, 1997, p. 179).

Son heterogéneas de igual modo las problemáticas o los tipos de exclusión, discriminación u opresión que sufrían las personas o colectivos con los que he desarrollado mi investigación y si quisiéramos encontrar elementos para incorporar a una definición sociológica de la diversidad que impregna esta investigación habría que tener en cuenta todas las dimensiones estructurales implicadas en la

diversidad tales como clase social, etnia, religión, sexualidad, edad, capacidades funcionales, entre otras, así como el reconocimiento de esas dimensiones en el ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales (Romero-Reche, 2012).

Atendiendo a los tipos o modalidades de educación, también he diversificado el radio de acción al trabajar en contextos de educación formal, no formal (Coombs, 1971) y los aprendizajes que pueda haber tras proceder al visionado de las obras audiovisuales realizadas durante el marco empírico, que podrían ser considerados un tipo de educación informal o incidental (Dewey, 1995). También son multidisciplinares las narrativas audiovisuales con las que he trabajado debido a que los resultados finales de nuestros proyectos de investigación pertenecen a varios géneros audiovisuales, como pueden ser el cortometraje, el videoclip, el video ensayo y el documental; y son diversos los caminos que he empleado para responder a las preguntas de investigación, debido a que, en algunos contextos, la senda que me acercaba a la transformación social y al empoderamiento propio, de los individuos y de las comunidades, se realizaba mediante los talleres de alfabetización y creación audiovisual. En no pocas ocasiones ha sido la propia comunidad la que me solicitaba la realización de una producción audiovisual con el objetivo de realizar una crítica o denuncia sobre una situación o una reivindicación concreta.

Cuando se pretende abarcar un estudio tan diverso, es difícil realizar una selección sin correr el riesgo de olvidar referentes imprescindibles del tema de investigación. Mi pretensión ha sido realizar un acercamiento al objeto de estudio a través de una síntesis descriptiva de las influencias ideológicas o filosóficas de la investigación, de mis referencias pedagógicas, metodológicas y artísticas, de aquellas publicaciones sobre la materia que son oportunas y relevantes y de los proyectos paradigmáticos implementados recientemente sobre esta línea de investigación. El propósito es conocer y comprender cómo se ha venido trabajando y cómo se está trabajando en la actualidad, desde qué enfoques metodológicos y las convergencias y divergencias que guardan dichas propuestas con mi investigación. Para emprender esta tarea vi necesario vertebrar el estado de la cuestión en cinco ejes principales: la



Figura 36: Autor (2024). *Educación artística*. Fotoensayo compuesto por una fotografía del autor (2024), izquierda, *Mujer* y una cita visual (García-Roldán y Vera Icono Producciones, 2007).

pedagogía social como disciplina científica y la educación social como perfil profesional y objeto de estudio, la educación artística y las metodologías de investigación basadas en las artes, el activismo social y el arte social comunitario, la alfabetización audiovisual como un acto de compromiso social y el cine militante y activista: producción audiovisual con compromiso social, político y ambiental.

Comienzo este capítulo abordando la parte relativa al estado de la cuestión concerniente a la pedagogía social como disciplina científica y la educación social como perfil profesional y objeto de estudio. Mis referentes en esta sección provienen mayoritariamente del campo de la Pedagogía, de la Sociología, de la Psicología, de la Filosofía y de la Antropología Social, y no es de extrañar porque “si se observan las asignaturas troncales de los grados de Educación Social y de Trabajo Social que ofertan las universidades españolas, en uno y otro caso, se pueden observar aspectos comunes” (Viana-Orta y López-Francés, 2018, p. 37) de las citadas disciplinas científicas. En este apartado podemos encontrar también a escritores con un fuerte marcado carácter humanista, como Eduardo Galeano y José Luis Sampedro que, en un contexto histórico de desafección política y de percepción por parte de la opinión pública de una falta de representatividad democrática (De Roa, 2011), ofrecieron su apoyo adhiriéndose a movimientos sociales que abogaban por la construcción de una sociedad en la que hubiera ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho atendiendo al concepto de ciudadanía de T.H. Marshall (Marshall y Bottomore, 1998).

Hago referencia también, como referentes de la pedagogía social, a proyectos colectivistas como pudieran ser las Misiones Pedagógicas que, junto a las cofradías gremiales, a los movimientos obreros, a los ateneos republicanos y libertarios, a las universidades populares, a las casas de la cultura y a la extensión universitaria instaurada, por la Institución Libre de Enseñanza (Chacón Blanco, 2010), podrían ser consideradas el germen de la animación sociocultural en España. Podemos observar también en este apartado la inclusión de corrientes de pensamiento como la Escuela de Frankfurt, debido a que fueron los referentes principales del paradigma sociocrítico (Alvarado y García, 2008)

que guarda una estrecha relación con mi propuesta por su objetivo emancipador “en donde el investigador, a diferencia del paradigma positivista, deja de ser sólo un observador para convertirse en un generador de cambio que facilite las transformaciones sociales” (Ticona et al. , 2020, p. 30).

He considerado oportuno que podía referenciar conjuntamente a varios autores cuando encontraba nexos muy claros entre ellos. Vygotsky y Bruner son referentes del constructivismo social y pienso que hay vinculaciones entre el concepto de ‘andamiaje’ en el modelo instruccional de Bruner (1972) y la ‘zona de desarrollo próximo’ propuesta por Lev Vygotsky (1978). Bourdieu y Gramsci aparecen juntos porque también he encontrado múltiples conexiones entre la teoría de la reproducción cultural de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970) y el concepto de hegemonía cultural desarrollado por Antonio Gramsci (1981).

El siguiente apartado, en el que sitúo las referencias de la educación artística y de las personas que fueron pioneras en la implementación de metodologías de investigación basada en las artes, volvemos a encontrar a autores y autoras provenientes de la Pedagogía, de la Psicología y de la Filosofía, pero evidentemente, empiezan a aparecer artistas. Encontramos de igual modo a personas que se podrían encasillar en múltiples apartados de este estado de la cuestión, como por ejemplo Wendy Ewald, que podría formar parte perfectamente del apartado relativo al arte social comunitario debido a que sus proyectos de creación artística siempre implican a la comunidad y a John Dewey, que podría haberse ubicado en el apartado anterior debido a su compromiso por la universalidad de la educación y a sus estudios en los que relaciona democracia y educación.

Tradicionalmente, se ha abordado el objeto de estudio de la creación audiovisual y de la alfabetización audiovisual en contextos educativos desde un enfoque próximo a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), “pero su aplicación temprana no buscaba tanto llevar los nuevos medios y lenguajes al aula como implementar los materiales y recursos de la docencia tradicional” (Gradín et al., 2023, p. 925). En mi investigación me alejo un poco de esa concepción y enfoco la indagación

sobre la producción audiovisual desde posicionamientos epistemológicos y prácticos propios del ámbito de la educación artística. Por ello, en este apartado he introducido a Elliot Eisner y a Rita Irwin porque abrieron el camino del campo de la investigación a través de las artes, al proponer que las artes ofrecen una forma única de indagación y son una forma específica de conocimiento científico y de comprensión (Eisner, 1991).

En el siguiente capítulo, destinado al activismo social y al arte social comunitario, al tener estas metodologías de intervención artística y social un enfoque similar a otras metodologías como la investigación-acción o a la investigación-acción-participante, lo lógico es que incluyéramos predominantemente a artistas e investigadoras, por ende, nuestras referencias en este apartado, además de bibliográficas, serán artísticas y videográficas. Los autores y autoras que conforman este apartado tienen en común un fuerte compromiso social y una lucha incansable por los derechos y las libertades. Para ser coherentes con el enfoque de esta investigación, y debido a que en los apartados anteriores han predominado referentes masculinos, decidí desarrollar esta parte del estado de la cuestión desde una perspectiva feminista, que había aplicado en varios proyectos del marco empírico de esta investigación. Algunos de los activistas que propongo, han dedicado su vida y obra a confrontar el autoritarismo en países de orientación comunista, como son la República de Cuba, la República Popular China y la Unión Soviética. Lo he considerado oportuno para alejarme de cualquier dogmatismo (Rokeach, 1960) y para que hubiera una diversidad ideológica, debido a que los referentes en los apartados anteriores provenían de las corrientes ideológicas situadas cercanas al marxismo. “El concepto de dogmatismo teorizado por Rokeach (1960) surgió como alternativa a los desarrollos de la personalidad autoritaria de Adorno et al. (1950) cuya teorización del fenómeno autoritario se circunscribía exclusivamente a la esfera política de derechas” (Etchezahar et al., 2013, p. 207).

En el capítulo concerniente a la alfabetización audiovisual como un acto de compromiso social, las referencias que incluyo se podrían categorizar en dos grupos, los clásicos, en donde estarían



Figura 37: Autor (2024). *Actuación y producción audiovisual*. Par fotográfico compuesto por dos fotografías del autor, izquierda, (2023) *Actriz leyendo* y derecha, (2024) *Filmando*.

encuadrados George Cashel Stoney, Célestin Freinet y Alicia Vega y los contemporáneos, en el que se insertarían a Nicolás Sorrivas, Ángel García Roldán y Nutra Pillar.

Por último, en la sección dedicada al cine militante y activista: producción audiovisual con compromiso social político y ambiental, quise huir de una perspectiva etnocentrista, ofreciendo otras miradas, desde otros contextos, para entender otras subjetividades y realidades. He incluido referencias del cine español, europeo y estadounidense, pero también de cine activista procedente del mundo árabe, del África subsahariana y de Latinoamérica. En este apartado he incluido a una serie de directores y directoras que, no considerándose activistas en el sentido tradicional de la palabra o porque quisieron huir de esa etiqueta o categorización, sus creaciones audiovisuales han contribuido a la construcción de un mundo más justo y solidario y han fomentado el pensamiento crítico que inexorablemente conduce al empoderamiento individual y colectivo.

Como en los apartados anteriores, encontramos autores o autoras que perfectamente podrían haberse situado en otros de los apartados, como es el caso de José Luis Cuerda, que perfectamente podría haber aparecido en la sección de alfabetización audiovisual debido a su labor pedagógica en el campo de la producción cinematográfica, siendo docente durante dos cursos académicos de la asignatura Audiovisual en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Salamanca y a quien se le atribuye también el haber sido el maestro del reconocido director Alejandro Amenábar.

Previamente al desarrollo de los distintos apartados, es importante dilucidar que las referencias seleccionadas representan mi postura metodológica frente a la propia investigación. Creo relevante explicar este punto porque su descripción debe ser revisada en el contexto de la investigación misma, consistiendo en una delimitación personal y en un posicionamiento previo desde donde encontrar las vías adecuadas para abordar las preguntas de investigación, siendo consciente de que podría haber incluido muchas más referencias válidas sobre esta indagación.



Figura 38: Autor (2024). *Grabando a los niños*. Fotoensayo compuesto por una fotografía del autor (2019) *Patio de escuela en Honduras* y una cita visual (Klein, 1969).

2. DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA A LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO OBJETO DE ESTUDIO.

Jean Rousseau

En el marco de mi investigación sobre la creación de narrativas audiovisuales en los ámbitos de la educación social, Jean Rousseau emerge como referente debido a sus profundas contribuciones al pensamiento educativo y social. Según Rousseau, “la justicia no se limita a una igualdad formal, sino que implica el ejercicio de la libertad, lo cual requiere una serie de condiciones de igualdad económica y social” (Carnero, 2018). Este enfoque es particularmente relevante para la educación social, ya que uno de los principios establecidos en el código deontológico de nuestra profesión es precisamente el de la justicia social (Pantoja-Vargas, 2012).

La visión de Rousseau sobre la justicia aporta un fundamento ético que justifica la necesidad de una educación que promueva tanto la equidad como la libertad individual, aspectos cruciales en la formación de individuos capaces de participar activamente en la sociedad. Herbert Read en su obra ‘Educación por el arte’ (1996) pone en duda esta aseveración, al afirmar que “la libertad como principio

rector de la educación fue establecida por vez primera por Rousseau, pero sería en las obras de John Dewey y Eclmond Holmes, donde encontramos algo parecido a una teoría de la educación totalmente integrada con un concepto democrático de la sociedad” (Read, 1996, p. 32).

Habiendo realizado este inciso, Rousseau introduce “tres principios pedagógicos básicos que resultan cruciales para mi investigación: el aprendizaje basado en la experiencia, la prioridad del proceso sobre el fin y el juego y la diversión como requisito para el aprendizaje” (Carnero, 2018, p. 68). Estos principios son esenciales para el desarrollo de proyectos de creación de narrativas audiovisuales en los ámbitos de la educación social, ya que fomentan un aprendizaje activo y significativo, en el que los educandos pueden relacionar de manera directa sus experiencias con los contenidos educativos, potenciando así su creatividad y autonomía.

Aunque “de la lectura del ‘Emilio’ (1958) no se extrae una conclusión clara sobre la función cívica de la educación” (Antón, 2016, p. 304), desde una perspectiva política, Rousseau se muestra a favor de la educación pública, considerándola fundamental para la formación de ciudadanos y la cohesión social. Este posicionamiento de Rousseau es fundamental para la presente investigación, ya que abogar por una educación universal contribuye de manera inexorable a la educación social, al promover una formación inclusiva y equitativa independiente del contexto social de los educandos y refuerza mi convicción en diseñar y desarrollar proyectos de alfabetización audiovisual en entornos de vulnerabilidad. Por último, reseñar que en esta investigación las influencias de las ideas rousseaunianas son evidentes en enfoques pedagógicos como el aprendizaje basado en proyectos y en la búsqueda por potenciar la autonomía y la creatividad de los educandos. Estas metodologías, inspiradas en Rousseau, permiten a los estudiantes ser protagonistas de su propio aprendizaje, desarrollando competencias que van más allá del conocimiento teórico y fomentando una educación transformadora y socialmente comprometida.

Thomas H. Marshall

La primera vez que escuché el nombre de Thomas Humphrey Marshall fue en el transcurso del segundo curso del Grado de Educación Social en la asignatura Diversidad e Inclusión Social. El Dr. Alejandro Romero Reche explicó que en el libro ‘Ciudadanía y clase social’ (Marshall & Bottomore, 1998), Marshall argumentaba que la ciudadanía, para ser de pleno derecho, debía constar de tres dimensiones: la civil, referida a las libertades individuales, como pueda ser la libertad de expresión, de reunión, etc.; la política, resumida en el sufragio activo y pasivo; y la social, en la que se debería garantizar el acceso a recursos para tener una vida digna y un bienestar social (Romero-Reche, 2023).

Atendiendo a la definición de exclusión social expuesta por Giner (2013), ésta es un “proceso de separación de un individuo o un grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso” (Giner citado en Reglero, 2014, p. 40). Por ende, la dimensión social debería garantizar a los individuos y a los grupos la participación cultural. En este sentido, la definición de las dimensiones de la ciudadanía expuesta por Marshall ha contribuido en este estudio a abrir el espectro de la exclusión social, no reduciendo éste a términos que, desde un conocimiento lego, se consideran sinónimos, como pueden ser los de pobreza y vulnerabilidad. Fue por este motivo por el que decidí no solamente implementar los proyectos de realización audiovisual en contextos donde las problemáticas respondieran únicamente a factores socioeconómicos. Claros ejemplos de ello fueron el Proyecto Ocaso, en el que se intentaba buscar soluciones a la discriminación etaria; el Proyecto Superar-T, trabajo implementado con personas con diversidad funcional, y el proyecto Entre Tránsitos, en el que trabajamos con personas con diversidad sexual. Todos estos colectivos no estaban afectados por situaciones de pobreza, pero sí que sufrían riesgo de exclusión social. Estos proyectos reflejan la influencia de las ideas de Marshall en esta investigación, al reconocer la importancia de la dimensión social de la ciudadanía y su impacto en la inclusión y en la justicia social.



Figura 39: Autor (2024). *Mirando*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías del autor (2019), arriba, *Piedra*; abajo izquierda, *Niños I* y abajo derecha, *Niños II*.

Pierre Bourdieu y Antonio Gramsci

La Teoría de la Reproducción Social de Pierre Bourdieu (1970) y la Teoría de la Hegemonía Cultural de Antonio Gramsci (1981) proporcionan un marco teórico integral para analizar las dinámicas de poder, exclusión y opresión en la sociedad, siendo ambas teorías determinantes para justificar su inclusión en una tesis sobre la creación de narrativas audiovisuales con personas y colectivos que enfrentan diversos tipos de exclusión, opresión o discriminación. La combinación de las teorías de Bourdieu y Gramsci proporciona un marco teórico firme porque aborda, tanto la reproducción de las desigualdades sociales, como las formas de resistencia cultural. Esto es esencial para entender las dinámicas de exclusión y opresión que afectan a los colectivos con los que he desarrollado el marco empírico de la presente investigación.

La teoría de la reproducción social de Bourdieu permite analizar cómo los capitales culturales y sociales han influido negativamente en la participación social de estas personas y colectivos y ayuda a entender cómo se reproducen las desigualdades en el acceso a recursos culturales y educativos, y cómo, proyectos como los que he llevado a cabo, pueden convertirse en un espacio para cuestionar y desafiar estas desigualdades. La teoría de la hegemonía cultural de Gramsci es crucial para comprender cómo los medios audiovisuales pueden ser utilizados para reforzar o desafiar las narrativas dominantes. La producción audiovisual puede ser una herramienta poderosa para la construcción de discursos contrahegemónicos, permitiendo a los colectivos excluidos y oprimidos articular sus propias historias y perspectivas.

Un claro ejemplo de cómo estas teorías proporcionan herramientas conceptuales necesarias para entender y desafiar las estructuras de poder y desigualdad, haciendo de la producción audiovisual un medio para la transformación social es el proyecto ‘Miss Mercancía’ donde “reflexionamos sobre la necesidad de subvertir e impugnar este sistema social y político desde la denuncia, el desacato y la desobediencia a los roles de género establecidos, utilizando como herramienta de lucha la obra de arte misma” (Mariño-Puentes & Valseca, 2022, p. 528). Otra de las aportaciones de Pierre Bourdieu a este proyecto concreto fue la reflexión analítica sobre el concepto de violencia simbólica (Bourdieu, 1999).



Figura 40: Autor (2024). *Miss Mercancía*. Par fotográfico compuesto por dos fotografías del autor (2024), izquierda, *Performance I* y derecha, *Performance II*.

Antón Makárenko

La inclusión de Antón Makárenko en este estado de la cuestión es relevante por varios motivos. Makárenko sentó las bases de una pedagogía colectivista que es esencial para entender cómo la educación y el trabajo pueden transformar comunidades oprimidas, estableciendo dos términos principales en su pedagogía: colectividad y trabajo (Carneros, 2018). Estos conceptos son cruciales en el contexto de mi investigación, ya que las narrativas audiovisuales que se crean buscan precisamente fomentar la cohesión social y la colaboración entre los individuos excluidos, al mismo tiempo que se les proporciona una herramienta productiva y significativa para su desarrollo. “Para Makarenko la colectividad se establece, a la vez, en un fin y en un medio fundamentales para la educación” (Carneros, 2018, p. 74). Esto resuena con los objetivos de mi tesis, donde el trabajo en equipo y la participación activa de los miembros del colectivo son vitales para el logro de los proyectos audiovisuales y su impacto transformador. Indica Makarenko que “un carácter se puede formar sólo mediante una prolongada participación en la vida de una colectividad bien organizada, disciplinada, forjada y orgullosa” (Makárenko, 1977, p. 162). Esta cita subraya la importancia de un entorno educativo estructurado y colaborativo, similar al ambiente que se ha buscado crear en los talleres audiovisuales, donde los participantes aprendieron técnicas y habilidades y a su vez desarrollaron un sentido de pertenencia y responsabilidad colectiva.

La filosofía de Makárenko también enfatiza que “aunque se respeta la personalidad de cada estudiante, la colectividad es quien educa a los individuos y por ello debe primar; el docente no sólo se relaciona con el educando, sino que organiza el medio social en el que se desarrolla” (Carneros, 2018, p. 74). En mi tesis, se destaca cómo los proyectos audiovisuales no sólo se enfocan en el desarrollo personal, sino en cómo los participantes pueden contribuir y enriquecerse a través de la interacción con su comunidad. Además, Makarenko insistía en la necesidad de un exigente entrenamiento tanto para el alumnado como para el profesorado (Makárenko, 1977). Este principio es aplicable en mis proyectos,

donde la capacitación rigurosa y el desarrollo continuo de habilidades son vitales para asegurar la calidad y el impacto de las narrativas audiovisuales producidas.

La potencialidad educativa del trabajo, según Makárenko, reside en “su carácter productivo y su sentido social” (Carneros, 2018, p. 74). Esta idea se refleja en mi tesis, ya que las narrativas audiovisuales son diseñadas tanto para ser creativas, como para tener un impacto tangible y positivo en la comunidad. Es importante destacar que la introducción de Makárenko en esta tesis es incluso más acertada que la de Rousseau. A diferencia del enfoque individualista de Jean-Jacques Rousseau, Makárenko ponía el énfasis en el aprendizaje colectivista, una perspectiva que es esencial para trabajar con colectivos excluidos. La última convergencia es que, tanto en la obra de Makárenko como en mi práctica pedagógica, el trabajo se lleva a cabo con personas desamparadas: las casas cooperativas para huérfanos en el caso de Makárenko, y en centros de menores con menores inmigrantes no acompañados en los proyectos implementados con la Asociación Inserta Andalucía y en centros de menores y aulas hospitalarias donde trabajé con la compañía Perro Bufo en Chile.

Lev Vygotsky y Jerome Bruner

La incorporación de las teorías de Lev Vygotsky y Jerome Bruner en mi tesis se evidencia en la eficacia para promover la construcción de aprendizajes significativos en contextos educativos y sociales diversos. Por un lado, Lev Vygotsky introdujo el concepto de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979), teoría esencial para entender cómo los participantes en los proyectos de creación audiovisual que he implementado han podido alcanzar niveles superiores de comprensión y habilidad cuando recibían tanto mi apoyo como el del resto de sus compañeros.

Jerome Bruner, por su parte, expande esta idea con su concepto de andamiaje (Bruner, 1972). El andamiaje permite que los educandos realicen tareas que no podrían lograr de manera independiente, fomentando así el aprendizaje y la internalización de nuevos conocimientos. En la mayoría de contextos de mis propuestas artísticas y pedagógicas, sobre todo cuando he trabajado con menores y jóvenes, estas teorías se traducen en prácticas educativas que potencian el interés y la motivación de los participantes hacia la creación audiovisual debido a que la creación de contenido audiovisual se presenta como un campo relevante y atractivo en la sociedad contemporánea, donde los creadores de contenido tienen una influencia significativa, siendo youtubers e influencers las referencias de adolescentes y jóvenes. Esto incrementa el interés de los participantes en adquirir conocimientos y habilidades en este ámbito, facilitando el aprendizaje siendo el rol del educador como facilitador crucial en este proceso. A través de técnicas de andamiaje, el educador proporciona el soporte necesario para que los participantes puedan abordar tareas complejas y desarrollar sus competencias audiovisuales. Este apoyo puede manifestarse en la forma de orientación directa, modelado de habilidades, feedback constructivo, y la creación de oportunidades para la colaboración entre compañeros/as más expertos/as. Por otro lado, la observación y análisis de las obras audiovisuales resultantes de los diferentes proyectos que he implementado también juegan un papel fundamental en el aprendizaje significativo debido a que, a través del visionado y la reflexión sobre las obras videográficas resultantes, pueden conectar nuevos conocimientos con experiencias y conocimientos previos, integrándolos en su estructura cognitiva.



Figura 41: Autor (2024). *Educación Social*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías del autor; izquierda, (2021) *Aprendiendo planos*; centro, (2019) *Aprendiendo a grabar sonido* y derecha, (2019) *Aprendiendo a filmar*.

Urie Bronfenbrenner

En el contexto de esta tesis doctoral resulta fundamental la incorporación del enfoque ecológico de Urie Bronfenbrenner en el estado de la cuestión debido a que la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner ha sido determinante para realizar el diagnóstico de necesidades previo a la implementación de muchos de los proyectos que componen esta investigación. Su modelo nos permite comprender y analizar cómo los distintos contextos influyen en el desarrollo individual y colectivo de los participantes.

Bronfenbrenner afirmaba que "deberíamos estudiar el desarrollo en su contexto ecológico; es decir, en los entornos reales en los que los seres humanos vivieron sus vidas" (Bronfenbrenner, 1986, p. 287). Esta premisa ha guiado la identificación de los factores de riesgo y de protección presentes en los distintos escenarios donde se ha desarrollado la intervención socioeducativa y artística. Entender estos factores es crucial para diseñar proyectos que respondan a las necesidades detectadas y que potencien los recursos y fortalezas de los individuos y comunidades involucradas. El enfoque ecológico de Bronfenbrenner permite ver cómo los diversos sistemas (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) interactúan y afectan el desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979). En el contexto de esta investigación, los proyectos de creación audiovisual se han considerado como factores de protección significativos porque, al ofrecer un espacio seguro y creativo, éstos han influido positivamente en el desarrollo personal y social de los participantes, brindándoles herramientas para la expresión personal y colectiva, así como para la inclusión social.

La aplicación de la teoría de Bronfenbrenner en esta tesis ha facilitado una comprensión profunda y holística de las dinámicas de exclusión y opresión, y ha permitido el diseño de intervenciones que abordaban distintas problemáticas desde una perspectiva integral y contextualizada.

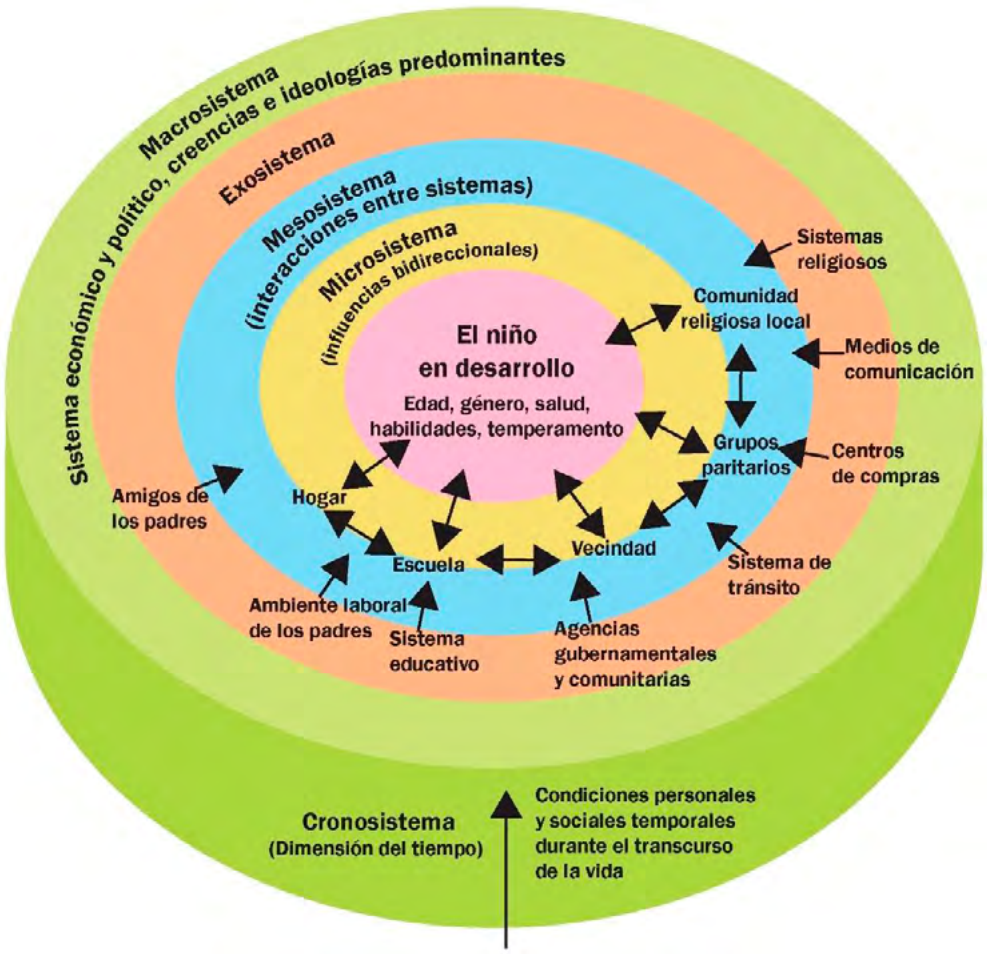


Figura 42: La teoría de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner. (Imagen de Ian Joslin bajo licencia de CC BY 4.0)

Escuela de Frankfurt

Como expresé en la introducción de este estado de la cuestión, las aportaciones de la Escuela de Frankfurt a este apartado tienen un carácter paradigmático y metodológico. Los objetivos de aquellos proyectos que se sitúen en un paradigma sociocrítico deberían estar orientados al empoderamiento individual y colectivo y a la transformación social (Alvarado y García, 2008), como ocurre en aquellos proyectos que aborden el objeto de estudio desde la metodología de la a/r/tografía social.

La Escuela de Frankfurt, a través de su teoría crítica, proporciona un marco teórico que critica las estructuras de poder y promueve la emancipación a través de la reflexión crítica y la acción social (Horkheimer & Adorno, 2002). Este enfoque resuena con los objetivos de la a/r/tografía social, que busca comprender las realidades educativas y transformarlas mediante prácticas artísticas y pedagógicas comprometidas con el cambio social. Por ejemplo, una de las técnicas de recogida de información utilizadas en una metodología muy recurrente en el paradigma sociocrítico, como pueda ser la investigación acción participante, es la observación participante. Desde la a/r/tografía social usamos un método de recogida de datos similar, pero en vez de utilizar una hoja de control para registrar y documentar lo que está ocurriendo en el contexto educativo, utilizamos un instrumento metodológico al que hemos denominado “observación participante fotográfica” (Molinet, 2016, p. 68; Rubio, 2021, p. 48) y videográfica. Esta metodología no solo documenta la realidad, sino que también la interpreta y la comunica a través de medios visuales, creando narrativas que potencian la reflexión y la acción transformadora (Springgay, Irwin & Kind, 2005).

Otro de los posicionamientos metodológicos propios del paradigma sociocrítico, como una evolución del paradigma interpretativo o hermenéutico, es la investigación acción. La a/r/tografía social está estrechamente relacionada con estas dos metodologías debido a que tanto el activismo social, como el arte social comunitario, indagan desde la práctica pedagógica y artística.

La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt enfatiza la importancia de la praxis, es decir, la acción informada por la teoría, para lograr la emancipación (Marcuse, 1964). De esta manera, la a/r/tografía social se alinea con este principio al integrar la investigación, la práctica artística y la acción pedagógica en un proceso continuo de reflexión y transformación social y desde este enfoque metodológico “los proyectos socioeducativos de educación artística pueden contribuir a imaginar un mundo mejor y a la construcción de sociedad más justas e integradoras” (Marín-Viadel & Roldán, 2021, p. 91). Por tanto, la inclusión de la Escuela de Frankfurt en este estado de la cuestión se justifica por sus aportes teóricos y por la convergencia metodológica y paradigmática con la a/r/tografía social. Ambas corrientes buscan, a través de la crítica y la acción, transformar la realidad social y educativa, promoviendo el empoderamiento y la justicia social.



Figura 43: Autor (2024). *Educación artística*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de Archivo Bombearte (2019) *Alumnas en el pizarrón* y una cita visual (Val del Omar, 1932).



Las Misiones Pedagógicas

Existen varias divergencias entre un proyecto de democratización cultural como el de las Misiones Pedagógicas y proyectos de democracia cultural como los que he implementado durante el desarrollo del marco empírico de esta indagación. El objetivo principal de la democratización cultural es el de la difusión cultural (Lara, Valseca & Roldán, 2021), por ello, en las Misiones Pedagógicas se llevaría la educación y la cultura a zonas rurales y apartadas de España, mientras que el objetivo principal en proyectos de democracia cultural será el de facilitar la participación cultural (Lara, Valseca & Roldán, 2021). En proyectos de democratización cultural los destinatarios son sujetos pasivos que consumen cultura y la función de la animación sociocultural será la de “proporcionar conocimientos culturales haciéndoles participar de los beneficios de la élite cultural” (Lara, Valseca & Roldán, 2021, p. 560), pero en los proyectos de democracia cultural, los participantes son productores y actores de la práctica cultural y la función de la animación sociocultural será la de “promover procesos de participación y de vida asociativa en la realización de las actividades culturales” (Lara, Valseca & Roldán, 2021, p. 560).

Una vez explicadas las divergencias pasaré a enumerar las convergencias que justifican la inclusión de las Misiones Pedagógicas en este estado de la cuestión. Una de ellas es su carácter innovador. Las Misiones Pedagógicas desempeñaron un papel crucial en la democratización del acceso a la cultura (Lara, Valseca & Roldán, 2021), utilizando métodos innovadores para aquel contexto histórico, como el teatro, la música y proyecciones audiovisuales para llegar a comunidades remotas y fomentar el interés por aprender. De manera similar, mis proyectos de creación audiovisual han llevado la alfabetización audiovisual y de denuncia o crítica social a contextos donde los participantes no estaban familiarizados con los medios de creación audiovisual, promoviendo así una forma de democracia cultural. Además, ambos proyectos se enfocan en la inclusión y el desarrollo personal y social de las comunidades desfavorecidas. Las Misiones Pedagógicas organizaban actividades para promover el desarrollo integral de los habitantes de regiones rurales, contribuyendo

significativamente a la democratización de la educación en España y mis proyectos audiovisuales buscan empoderar a las comunidades locales mediante la educación audiovisual y la expresión creativa, promoviendo valores de solidaridad, inclusión y cooperación.

Finalmente, el legado de las Misiones Pedagógicas sigue siendo relevante hoy en día, especialmente en programas de educación no formal, alfabetización de adultos y dinamización comunitaria. Esta continuidad y relevancia histórica subraya la pertinencia de incluir a las Misiones Pedagógicas en el estado de la cuestión de mi tesis doctoral, ya que proporcionan un marco histórico y metodológico valioso para comprender y enriquecer los proyectos contemporáneos de creación audiovisual en los ámbitos de estudio y trabajo de la educación social.

José L. Sampedro y Eduardo Galeano

Las aportaciones de José Luis Sampedro y Eduardo Galeano a esta investigación quizás tengan un carácter más motivacional que teórico o práctico, pero no por ello son menos relevantes. Sus reflexiones y enseñanzas proporcionan un marco inspirador que motiva y orienta la intervención socioeducativa y artística. Galeano nos ha recordado con clarividencia que “los horizontes utópicos se alejan a medida que caminamos hacia ellos, pero nos sirven para seguir avanzando” (Sampedro et al., 2011). Este concepto es particularmente relevante en los proyectos de educación social, donde, aunque el objetivo de la transformación social de los individuos y colectivos parezca utópico, la implementación de estos proyectos busca avanzar hacia la igualdad y la libertad. La persistencia en la búsqueda de estos objetivos, a pesar de su aparente inalcanzabilidad, es un motor fundamental en la creación de narrativas que inspiran y movilizan.

Galeano también nos alertó sobre las dinámicas de marginación estructural en su poema "Los nadies", incluido en 'El libro de los abrazos' (1991). Este poema ilumina las realidades de aquellos que son sistemáticamente excluidos y marginados, proporcionándonos una base emocional y ética para la creación de narrativas audiovisuales que visibilicen y cuestionen estas injusticias. Por su parte, José Luis Sampedro ha aportado significativamente a esta investigación con sus enseñanzas sobre el bien común y la necesidad de poner a las personas en el centro. Estas ideas, recogidas en la obra colectiva 'Reacciona: 10 razones por las que debes actuar frente a la crisis económica, política y social' (2011), subrayan la importancia de centrar nuestras historias en las experiencias y necesidades de las personas, promoviendo dinámicas y enfoques que prioricen el bienestar colectivo y la justicia social. En resumen, las aportaciones de Sampedro y Galeano proporcionan una base motivacional y ética que enriquecen los proyectos de creación de narrativas audiovisuales en los ámbitos de la educación social. Sus enseñanzas nos inspiran a buscar la justicia y la igualdad, y a utilizar el poder de las historias para reflejar y transformar la realidad social.



Figura 44: Autor (2017). *Cine móvil en Honduras*. Fotografía independiente

Paulo Freire

Paulo Freire ha realizado valiosas aportaciones al campo de estudio y trabajo de la educación social y merece ser incluido en el estado de la cuestión de esta investigación por coherencia, pertenencia y relevancia. Su obra ha proporcionado una base teórica y metodológica para la planificación y diseño de los proyectos de creación audiovisual que he desarrollado, cuyo fin último es el de empoderar a personas o colectivos que, por diversas razones, sufren distintos tipos de opresión o exclusión social. Freire, en su obra seminal ‘Pedagogía del oprimido’, argumenta que "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido" (Freire, 1970, p. 51). Este enfoque de la educación como una herramienta de transformación social se alinea perfectamente con el objetivo de los talleres que he llevado a cabo, donde se buscaba no sólo educar, sino también capacitar a los participantes para que pudieran narrar sus propias historias de vida y, a través de ellas, cuestionar y cambiar sus realidades.

La creación de narrativas audiovisuales en este contexto se convierte en un acto liberador, donde los participantes pueden expresar sus experiencias, visibilizar sus luchas y construir una identidad colectiva que desafía las estructuras de opresión. La filosofía de Freire sobre la concientización o toma de conciencia crítica (Freire, 1976) es clave aquí, ya que nuestros talleres están diseñados para fomentar una comprensión crítica de la realidad social entre los participantes, ayudándoles a identificar y cuestionar las causas de su opresión.

En ‘La educación como práctica de la libertad’ (1976), Freire destaca la importancia de la comunicación y el diálogo como elementos esenciales de un proceso educativo emancipador. Este principio se aplica directamente a nuestros talleres, donde el proceso de creación audiovisual se basa en el diálogo y la colaboración entre los participantes. A través de este proceso, se promueve un aprendizaje bidireccional donde tanto educadores como participantes aprenden y se transforman

mutuamente. Además, Freire subraya la necesidad de que los educadores sean conscientes de su papel no como transmisores de conocimiento, sino como facilitadores de un proceso en el que los oprimidos se convierten en sujetos de su propia educación (Freire, 1970). Este enfoque ha sido adoptado en nuestros talleres, donde se busca que los participantes tomen el control de sus propias narrativas, desarrollando así una mayor autonomía y autoestima. En resumen, el aporte de Paulo Freire ofrece una base firme para comprender y respaldar la implementación de talleres de producción audiovisual en el contexto de la educación social. Su enfoque en la educación como una acción empoderadora, centrada en los encuentros dialógicos, en el pensamiento crítico y en la praxis educativa, es esencial para fomentar la transformación social de individuos y grupos oprimidos mediante la creación de narrativas que cuestionan y cambien su realidad.

3. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN BASADAS EN LAS ARTES.

John Dewey

La tesis doctoral que se presenta explora la creación audiovisual como herramienta para la transformación social, poniendo un énfasis particular en enfoques educativos y artísticos en detrimento de aspectos técnicos de la comunicación audiovisual o de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En este contexto, las aportaciones filosóficas de John Dewey, particularmente a través de su obra "El arte como experiencia" (2008), resultan fundamentales para justificar y enmarcar los proyectos desarrollados. John Dewey, en 'El arte como experiencia' (2008), propone una visión del arte como un fenómeno integral y significativo que trasciende la mera producción estética para convertirse en una experiencia transformadora. Esta perspectiva es clave para entender cómo la creación audiovisual puede actuar como un catalizador de cambio social, especialmente cuando se aborda desde una óptica educativa y artística.

Dewey sostiene que el arte nos expone a diferentes culturas, ideas y formas de expresión, ampliando nuestra comprensión del mundo y fomentando la empatía hacia otros puntos de vista (Dewey,

2008). Esta idea es esencial para los proyectos que se han desarrollado con jóvenes migrantes en centros de menores, quienes enfrentaban a diario conductas racistas. La creación audiovisual en este contexto se convierte en una herramienta de expresión personal y en un puente para el entendimiento y la integración intercultural. Estos proyectos han utilizado el arte para romper barreras y fomentar una convivencia más inclusiva y empática. Según Dewey, el arte despierta nuestra imaginación y creatividad al presentarnos nuevas formas de representar la realidad y desafiar nuestras percepciones convencionales (Dewey, 2008). Esta afirmación encuentra eco en los diversos proyectos audiovisuales incluidos en la tesis, donde se ha buscado incentivar la creatividad de los participantes. La producción de videoclips, cortometrajes y documentales ha permitido a los participantes explorar nuevas narrativas y enfoques visuales, desafiando sus propias concepciones y las de su entorno.

Dewey define la experiencia estética como "aquellas situaciones y episodios que espontáneamente llamamos experiencias reales" (Dewey, 2008, p. 42). Esta definición resuena con la manera en que los participantes han vivido los proyectos audiovisuales, recordándolos como experiencias estéticas significativas. La creación y exhibición de las obras audiovisuales no sólo ha sido un proceso educativo, sino también una experiencia transformadora en sí misma, tanto para los creadores como para el público.

Dewey también señala que "tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento" (Dewey, 2008, p. 41). En los proyectos audiovisuales desarrollados, esto se ha traducido en la culminación de procesos creativos que han dado lugar a productos tangibles como videoclips, cortometrajes y documentales. A pesar de las dificultades y demoras, cada proyecto ha alcanzado su meta, evidenciando que la experiencia artística es tanto un proceso de creación como un resultado final que tiene un impacto tangible en los participantes y en su entorno. Dewey afirma que "el arte denota un proceso de hacer o elaborar; cada arte hace algo con algún material físico, el cuerpo o algo fuera del cuerpo, con o sin uso de herramientas y con la mira de producir algo visible,

audible o tangible" (Dewey, 2008, p. 54). En la creación audiovisual, este proceso es evidente en el uso de cámaras, software de edición y otros recursos tecnológicos para producir obras audiovisuales que reflejan las experiencias y perspectivas de los participantes.

Finalmente, Dewey sostiene que "la experiencia estética es una manifestación, un registro y una celebración de la vida de una civilización, un medio de promover su desarrollo" (Dewey, 2008, p. 369). Los proyectos de creación audiovisual incluidos en la tesis no solo registran y celebran las experiencias de los participantes, sino que también promueven el desarrollo social al generar diálogos y reflexiones sobre cuestiones sociales como la tragedia de los desahucios, los procesos migratorios, las diversas opresiones, la multiculturalidad, la senectud, el feminismo y la diversidad funcional y sexual. La obra de John Dewey ofrece un marco teórico robusto para comprender y justificar el enfoque adoptado en esta tesis doctoral. Sus ideas sobre el arte como experiencia, su capacidad para fomentar la empatía, despertar la imaginación, y promover el desarrollo social, son fundamentales para entender la creación audiovisual no solo como un fin estético, sino como un medio poderoso para la transformación social. Los proyectos desarrollados evidencian cómo estos principios pueden aplicarse en contextos educativos y artísticos, generando impactos significativos en los participantes y en la comunidad en general.



Figura 45: Autor (2024). *Performance*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías del autor, izquierda, (2021) *Miss Mercancía*; centro, (2024) *Superar-T* y derecha, (2022) *Entre Tránsitos*.

Herbert Read

Dentro del estado de la cuestión de esta tesis doctoral, resulta crucial considerar las aportaciones teóricas de Herbert Read. Basándose en los principios más confiables de la psicología moderna y en los fenómenos históricos de su época, Read sostenía que “la educación debe ser un proceso de individuación y de integración, es decir, de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social” (Read, 1996, p. 24). Esta visión inclusiva e integradora de la educación refuerza la necesidad de llevar a cabo propuestas como las desarrolladas en esta tesis, convergiendo su perspectiva con la mía respecto al fin último de la educación. Read subraya que “la finalidad de la educación debe ser desarrollar, al mismo tiempo, la singularidad y la conciencia o reciprocidad sociales del individuo” (Read, 1996, p. 31). Este enfoque resuena profundamente con la premisa de esta investigación, que busca fomentar tanto la individualidad como la responsabilidad social a través de proyectos audiovisuales.

En el ámbito específico del “arte como medio educativo, Read destaca su valor educativo” (Read, 1996, p. 38). Esto se alinea con la metodología empleada en esta tesis, donde las prácticas artísticas se utilizan como herramientas para la educación y la transformación social. Asimismo, Read argumenta que “la finalidad de la educación, así como la del arte, debería consistir en preservar la totalidad orgánica del ser humano y de sus facultades” (Read, 1996, p. 88). Esta perspectiva holística refuerza la idea central de mi investigación, que pone el énfasis en el desarrollo completo de las personas y colectivos a través de la creación artística.

Una cita particularmente relevante para esta tesis es la que reconoce que "expresión es también comunicación, o por lo menos un intento de comunicarse" (Read, 1996, p. 172). Esta idea se relaciona con los objetivos de los proyectos implementados, donde se buscaba proporcionar una posibilidad de comunicación para abordar problemáticas, reivindicaciones y dar visibilidad a la labor artística y social de diversas asociaciones colaboradoras. Además, Read sostiene que “la comunicación implica la

intención de influir sobre los demás y es, en consecuencia, una actividad social. Cualquier explicación adecuada de ella debe apoyarse en una psicología que considere la relación del individuo con el grupo” (Read, 1996, p. 172). Esta aseveración es fundamental para vincular las estrategias de concienciación y sensibilización social que se pretenden con la exhibición de las obras audiovisuales producidas en los proyectos de la tesis debido a que es nuestra metodología para que las producciones tengan un impacto social.

Elliot W. Eisner

Elliot Eisner ha sido una figura central en la justificación y desarrollo de la educación artística, y su trabajo proporciona una base teórica que enriquece mi tesis doctoral sobre creación audiovisual en los ámbitos de la educación social y de la educación artística. En su obra, Eisner enfatiza el papel de los sentidos en la adquisición de conciencia y comprensión del mundo que nos rodea. Afirma que "los sentidos son nuestras primeras vías hacia conciencia" (Eisner, 2014, p. 18) y subraya que, "sin un sistema sensorial intacto, seríamos incapaces de distinguir las cualidades del entorno, lo cual es esencial para la interacción humana básica, desde la identificación de amigos y enemigos hasta la alimentación y la comunicación" (Eisner, 2014, p. 18). Esta perspectiva fundamenta la idea de que la educación artística además de cultivar habilidades estéticas enriquece nuestra percepción y comprensión del mundo, una noción que se alinea perfectamente con el objetivo de mi investigación de utilizar narrativas audiovisuales para fomentar una visión crítica y transformadora en los educandos. Eisner también destaca la importancia de la relación entre educador y educando, proponiendo que se inventen "modos eficaces de trabajar con los estudiantes, de manera que la alegría por descubrir se mantenga viva mientras se están desarrollando las habilidades necesarias para la expresión artística" (Eisner, 1998, p. 240). Este enfoque es vital en el contexto de la educación social, donde el objetivo no sería tanto el de transmitir conocimientos, sino también inspirar a los estudiantes a explorar y expresar sus propias narrativas de manera creativa. La conexión entre la educación artística y la investigación educativa basada en las artes es otro de sus aportaciones más significativas.

Elliot Eisner fue el precursor en contemplar la idea de conectar la producción artística con la investigación educativa y gracias a sus postulados "el mundo artístico se ha abierto a tendencias, tales como el Arte Comunitario, el Arte participativo o el Artivismo, haciendo coincidir la creación artística con las reivindicaciones y transformaciones sociales que responden a las necesidades de comunidades y grupos humanos" (Marín-Viadel & Roldán, 2022, p. 93). Este marco conceptual es la base del enfoque

metodológico de mi indagación, la a/r/tografía social que pretende emplear la creación artística como un medio para enfrentar y satisfacer las demandas de comunidades y colectivos sociales. Además, Eisner introduce el concepto de aprendizaje periférico, que se describe como "un aprendizaje a través de la observación y la socialización con otras personas, donde cada alumno actúa como un modelo para los demás" (Eisner, 2004, pp. 152-153). Esta terminología guarda una estrecha relación con conceptos analizados con anterioridad como son la zona de desarrollo próximo de Vygotsky y el andamiaje de Bruner, proporcionando una base teórica sólida para entender cómo los estudiantes pueden aprender de manera efectiva en entornos colaborativos y comunitarios.

Otra de las contribuciones significativas de Elliot Eisner a esta tesis doctoral fueron sus aportes a los "usos educativos de la evaluación en artes" (Eisner, 2004) piedra angular para el "reconocimiento académico de una pluralidad de lenguajes y modos de representación de los datos, los procesos y las conclusiones de una indagación educativa" (Marín-Viadel & Roldán, 2022, p. 93) como son aquellos instrumentos metodológicos descritos en el apartado de la metodología de esta tesis doctoral.

Para concluir, los aportes de Elliot Eisner proporcionan un marco teórico esencial para mi investigación sobre la creación de narrativas audiovisuales en la educación social debido a que sus ideas sobre la percepción sensorial, la relación educador-educando, el aprendizaje periférico y la evaluación en artes son pilares que sostienen y enriquecen el enfoque a/r/tográfico de mi tesis doctoral, permitiendo una exploración profunda y transformadora de las posibilidades educativas y sociales de la educación artística.

Figura 46: Autor (2024). *Educación audiovisual*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de Zaki Magoa (2019) *Profesor y alumna en Honduras* y una cita visual (Ewald, 1976-1982).



Wendy Ewald

En el contexto de esta tesis doctoral, es fundamental considerar las aportaciones teóricas y prácticas de Wendy Ewald. Sus inicios en la investigación se produjeron documentando lugares y comunidades, indagando acerca de la identidad y las construcciones sociológicas y culturales. A través del arte, Ewald transitó por disciplinas como la antropología, la sociología y la pedagogía, abordando aspectos que son fundamentales para mi investigación sobre la creación audiovisual para la transformación social.

En sus proyectos con menores, Ewald les invita a familiarizarse con las cámaras fotográficas, incentivándoles a grabarse a sí mismos, a sus familiares y a sus comunidades, centrándose en la articulación de sus sueños y fantasías. A menudo, Ewald también toma fotografías dentro de las comunidades y hace que los menores marquen o escriban en sus negativos, desafiando así los conceptos tradicionales sobre quién realmente crea una imagen, quién es el fotógrafo, quién es el sujeto, quién es el observador y quién observa (Ewald, 2005). Esta práctica de Ewald es particularmente relevante para mi investigación, ya que cuestiona y amplía la comprensión de la autoría y la agencia en la creación audiovisual, aspectos clave en los proyectos desarrollados en esta tesis. Como en la mayoría de los estudios de investigación, 'Alphabet Project' de Ewald surgió por una serie de inquietudes que necesitaban ser respondidas. Ewald se percató de que las palabras y ejemplos visuales que en su infancia utilizaba para representar letras reforzaban la visión del mundo de la chica blanca de clase media que era (Ewald, 2005). Reconociendo que esas palabras, aparentemente inocuas, acarreaban una fuerte carga semántica social, cultural e identitaria, Ewald creó el proyecto American Alphabets como un intento de rehacer esos bloques de construcción lingüística para reflejar la multiculturalidad estadounidense (Ewald, 2005). Este enfoque resuena con los objetivos de mi tesis, que busca utilizar la creación artística para fomentar la inclusión social y la diversidad cultural.

La obra de Wendy Ewald es un claro ejemplo de educación intercultural, utilizando la creación artística como medio y teniendo la transformación social y la inclusión social como objetivos. Partiendo de la antropología social como disciplina, de la etnografía como metodología y de la fotografía como técnica, la obra de Ewald ha resultado ser una excelente aportación a la parte empírica de esta investigación. Su trabajo nos permite repensar estrategias de actuación en la enseñanza de las artes visuales en contextos de riesgo, mostrando cómo los educandos pueden orientar sus creaciones artísticas al proporcionarles un hilo conductor que funcione como elemento inspirador previo a la poiesis.

Rita Irwin

La Dra. Rita L. Irwin es una destacada artista, docente e investigadora cuya obra ha influido significativamente en el campo de la educación artística y la investigación basada en las artes. Actualmente, es profesora de educación artística en el Departamento de Currículo y Pedagogía de la Universidad de Columbia Británica (UCB) en Vancouver. Su liderazgo académico es notable, habiendo desempeñado roles importantes como Decana Asociada de Educación Docente entre 2005 y 2015, así como Jefa del Departamento de Estudios Curriculares en la misma institución. El prestigio de la Dra. Irwin se extiende tanto a nivel nacional como internacional, gracias a sus exhaustivas investigaciones sobre la práctica en la educación artística en contextos formales y no formales, la formación docente, y las cuestiones socioculturales desde una perspectiva pedagógica. Su trabajo ha aportado valiosas contribuciones al entendimiento y desarrollo de las prácticas curriculares, destacando la importancia de las artes en la educación.

En 2008, la Dra. Irwin coeditó el influyente libro ‘Being with A/R/Tography’ junto con la profesora Stephanie Springgay de la Universidad de Toronto y sus colegas Peter Gouzouasis y Carl Leggo de la UCB. Este libro reúne una serie de ensayos que exploran una comprensión holística del aprendizaje a través de las artes. Uno de los puntos centrales de esta obra es un plan de estudios integral que utiliza exclusivamente métodos de Investigación Educativa Basada en las Artes, ofreciendo una nueva perspectiva metodológica para la educación artística. A través de esta obra, Irwin nos invita a los/as investigadores/as a adoptar una postura de funambulismo entre las identidades de artistas, investigadores y educadores, fomentando el desarrollo de prácticas y procesos integrados que reflejan la complejidad de la identidad y el aprendizaje.

La metodología a/r/tográfica, que sustenta mi investigación, se basa en estos principios de entrelazamiento y multiplicidad, permitiendo una exploración profunda y holística de la creación de narrativas audiovisuales en los ámbitos de la educación social. Al analizar y reflexionar sobre los trabajos académicos basados en este enfoque, he obtenido una nueva perspectiva que enriquece mi trayectoria vital y profesional, proporcionando un marco teórico robusto para la transformación social a través del arte y la educación.

La inclusión de la Dra. Rita L. Irwin en el estado de la cuestión de mi tesis doctoral se justifica plenamente por su significativa contribución al desarrollo y comprensión de la a/r/tografía. Su trabajo establece las bases metodológicas de mi investigación y ofrece un enfoque innovador y transformador para la educación social a través de las artes audiovisuales y cinematográficas.

4. ARTIVISMO SOCIAL Y ARTE SOCIAL COMUNITARIO.

Banksy

La presente tesis doctoral encuentra en la obra de Banksy un referente relevante para comprender los vínculos entre el arte urbano y la transformación social a través de la creación audiovisual. La inclusión de Banksy en el estado de la cuestión de esta investigación se justifica a partir de varias consonancias y principios compartidos entre su obra y los objetivos de la educación social, así como las metodologías a/r/tográficas empleadas. Banksy “define el grafiti como la venganza de la clase baja o guerrilla que permite a un individuo arrebatarse el poder, el territorio y la gloria, a un enemigo más grande y mejor equipado” (Banksy citado en Aladro-Vico et al., 2018, p. 13). Esta definición resuena profundamente con los principios de la guerrilla descritos por el Che Guevara en su obra ‘Guerrilla Warfare’ (1977) y aplicados históricamente por guerrilleros españoles y bandoleros andaluces en sus respectivas luchas contra opresores, ya fuese contra la ocupación francesa o contra los migueletes de Fernando VII. De manera similar, esta investigación persigue una búsqueda de la libertad que subyace en la aporía kantiana de la educación y una reversión de las relaciones de poder injustas.



Figura 47: Autor (2024). *Hula hoop*. Fotoensayo compuesto por una fotografía del autor (2022) *Mujer con el hula hoop* y una cita visual (Banksy, 2020).

La obra de Banksy, al igual que estos movimientos históricos, se erige como una forma de resistencia y empoderamiento, aspectos que también subyacen en las intervenciones socioeducativas y artísticas desarrolladas en esta tesis. Además, Banksy desafía diversas normas del arte convencional, particularmente la noción de autoría y el culto al ego del artista. Según Aladro-Vico et al. (2018), “Banksy arremete contra diversas reglas del arte convencional. La primera es la autoría del artista y el culto al ego” (p. 13). En consonancia con esta perspectiva, las creaciones audiovisuales realizadas durante las intervenciones socioeducativas en este estudio se consideran obras corales, comunitarias y colaborativas, donde la autoría individual se diluye en favor de una autoría colectiva. Este enfoque se ha materializado en la firma de obras audiovisuales únicamente con el nombre de la asociación o colectivo participante, reflejando una práctica que desafía las estructuras tradicionales del reconocimiento artístico.

El arte urbano, al igual que las intervenciones en educación social, tiene como objetivo “subrayar que algo no está bien, que ese algo no pase desapercibido y de intentar incitar a la gente a que también se queje y no permanezca callada para poder cambiarlo” (Fernández-Herrero, 2018, p. 47). Esta misión crítica y movilizadora del arte urbano se alinea con los propósitos de los proyectos socioeducativos abordados en esta tesis, que buscan denunciar conflictos y desigualdades sociales, evidenciar la inacción política, y despertar la conciencia y la acción social. Los proyectos presentados en esta investigación comparten numerosos objetivos y temáticas, tanto con el arte urbano como con la obra de Banksy, reflejando la necesidad de una educación social que responda a una sociedad dinámica en un mundo cada vez más cambiante y complejo (Vilar, 2013).

Su única aproximación al arte audiovisual o cinematográfico fue como director del documental ‘Exit Through the Gift Shop’ (2010) que, no siendo tan provocador ni crítico como con sus otras expresiones artísticas, sí que puede ser considerada una gran aportación al género del falso documental, recibiendo una más que aceptable recepción por parte de la crítica.

En resumen, la inclusión de Banksy en el estado de la cuestión de esta tesis enriquece la comprensión de las conexiones entre el arte urbano y la educación social, y proporciona un sentido práctico desde el cual explorar cómo la creación audiovisual puede servir como herramienta para la transformación social y su enfoque subversivo y contestatario se erige como un modelo inspirador y relevante para las prácticas a/r/tográficas y las intervenciones socioeducativas propuestas en esta investigación.

Figura 48: Autor (2024). *Retrato*. Fotoensayo compuesto por una fotografía del autor (2022) *Pre-producción de Entre Tránsitos* y una cita visual (Weiwei, 1995-2011).



Ai Weiwei

La relevancia de Ai Weiwei en una tesis doctoral sobre creación audiovisual como herramienta de transformación social es indiscutible debido a que su obra y pensamiento reflejan una profunda conexión entre el arte y la denuncia social, proporcionando un marco teórico valioso para analizar el impacto del arte en la sociedad. Además, su enfoque se alinea estrechamente con la metodología empleada en esta investigación, la a/r/tografía social, que se nutre del activismo social, del arte social comunitario y de la investigación acción participante.

Weiwei destaca la importancia de la acción frente a la mera contemplación, afirmando que "un pequeño acto vale más que un millón de pensamientos" (Warsh & Weiwei, 2012, p. 2). En el ámbito de la creación audiovisual, esta perspectiva resalta el poder del arte para generar cambios concretos. Esto se refleja en mi trabajo con personas y colectivos en riesgo de exclusión social en Honduras, España y Chile, donde cada proyecto audiovisual ha tenido un impacto tangible en las comunidades, ya sea abordando problemas socioeconómicos, violencia o inmigrantes.

La libertad es un tema central en la obra de Weiwei, quien sostiene que "la libertad se trata de nuestro derecho a cuestionarlo todo" (Warsh & Weiwei, 2012, p. 2). Este derecho se materializa en la capacidad de los artistas para explorar y desafiar las estructuras de poder existentes. En mis proyectos con menores extranjeros no acompañados y personas con diversidad funcional, esta libertad se ha manifestado en la exploración de temas sensibles y en la visibilización de sus luchas y aspiraciones, cuestionando las narrativas dominantes y ofreciendo la posibilidad de construir espacios de encuentro dialógicos. Weiwei afirma que "todo es arte. Todo es política" (Warsh & Weiwei, 2012, p. X), subrayando la interconexión entre estos dos ámbitos. Esta visión es esencial para una tesis que examina cómo las producciones audiovisuales pueden influir en el discurso público y en las políticas sociales. De igual manera, esta afirmación de Ai Weiwei cobra mucho sentido en una tesis donde se han implementado varios proyectos con perspectiva feminista cuyo lema «Lo personal es político»,

“surgió en los años 60 e inició una revolución feminista cuya trascendencia influyó profundamente en la transformación del arte contemporáneo” (Martínez-Collado, 2014, p. 35). El poder perdurable del arte es otro tema clave en la obra de Weiwei. "El arte siempre gana. Me puede pasar cualquier cosa, pero el arte permanecerá" (Warsh & Weiwei, 2012, p. 24). Esta afirmación refuerza la idea de que las creaciones audiovisuales tienen un impacto duradero, capaz de trascender las limitaciones temporales y espaciales, y continuar inspirando el cambio social a lo largo del tiempo. Los videoclips, documentales y cortometrajes realizados han dejado un legado en las comunidades, continuando su influencia más allá de la finalización del proyecto.

Además, Weiwei enfatiza la irreversibilidad de la libertad una vez experimentada: "Una vez que has probado la libertad, permanece en tu corazón y nadie puede quitártela. Entonces, puedes ser más poderoso que todo un país" (Warsh & Weiwei, 2012, p. 40). Esta idea es crucial para entender cómo el arte, al liberar la mente y el espíritu, empodera a las personas y las comunidades. En el proyecto con una persona transexual en proceso de transición, el arte no solo le ofreció una voz, sino que también la empoderó, dando la fuerza para resistir y luchar por sus derechos. La capacidad del arte para conectar a las personas más allá de las barreras geográficas y sociales también es destacada por Weiwei: "Sólo a través de Internet un campesino que nunca he conocido puede escuchar mi voz y puedo saber lo que piensa. Un cuento de hadas se ha hecho realidad” (Warsh & Weiwei, 2012, p. 70). En la era digital, la creación audiovisual se amplifica a través de plataformas en línea, democratizando el acceso y la participación en el arte, y facilitando la difusión de mensajes de justicia social a una audiencia global. Esto ha sido evidente en mis proyectos, donde las obras han alcanzado audiencias internacionales, generando conciencia y solidaridad.

En conclusión, las ideas y la obra de Ai Weiwei proporcionan un marco reflexivo que enriquece la discusión sobre el papel del arte audiovisual en la transformación social. Su enfoque en la acción, la libertad, la interconexión entre arte y política, la durabilidad del arte, la importancia de la memoria histórica y el poder de la conectividad digital son conceptos que refuerzan la tesis y destacan el potencial del arte como catalizador de cambio social.

Communiars: José María Mesías Lema y Carlos Escaño

El colectivo Communiars se erige como un referente clave para ilustrar las conexiones entre la pedagogía artística crítica y la transformación social a través de la creación audiovisual. La inclusión de Communiars en el estado de la cuestión se sostiene mediante varios principios compartidos entre sus prácticas y los objetivos de la educación social y las metodologías a/r/tográficas adoptadas en esta investigación. Carlos Escaño y José María Mesías Lema, junto con un grupo de profesionales con horizontes temporales e intereses sociales y pedagógicos similares, forman el colectivo pedagógico y artístico Communiars, basado en la pedagogía artística crítica. Este colectivo se enfoca en lo común, “lo colectivo y lo transversal, participando en diversos proyectos artístico-educativos de cooperación internacional, tanto en India, en colaboración con la Fundación Vicente Ferrer, como en Grecia, junto a la ONG Open Cultural Center, que trabaja con la comunidad migrante y refugiada” (Ocón-Aburto, 2023, p. 36).

La orientación hacia la colectividad y la transversalidad de Communiars está íntimamente relacionada con los principios fundamentales de esta investigación, que busca fomentar la colaboración y el empoderamiento comunitario a través de proyectos audiovisuales socioeducativos. Desde la perspectiva de la pedagogía artística crítica, Communiars aboga por “cambiar la sociedad y disminuir las brechas sociales que la conforman” (Ocón-Aburto, 2023, p. 24). Este enfoque se alinea con la misión de los proyectos desarrollados en esta tesis, que buscan no solo representar realidades injustas, sino incitar a un verdadero empoderamiento individual y colectivo que tenga un impacto real en la sociedad.

A diferencia del arte político tradicional que, según Ocón-Aburto (2023), opera en ámbitos mayormente tradicionales y tiende a reproducir las representaciones ideológicas existentes, el activismo practicado por Communiars va más allá de la mera denuncia, promoviendo una

transformación social activa y efectiva (Mesías-Lema, 2018). Mesías-Lema (2018) también destaca la importancia del proceso de deconstrucción del profesorado en su formación, promoviendo un cambio en las prácticas docentes para evitar la perpetuación de sistemas de injusticia social y fomentar la participación activa del alumnado en estos cambios necesarios. Este proceso de deconstrucción es esencial para la implementación de prácticas pedagógicas críticas y participativas, que son fundamentales para los proyectos audiovisuales socioeducativos propuestos en esta investigación.

La participación activa del alumnado en la creación de contenido audiovisual refleja la filosofía de Communiars de involucrar a la comunidad en la producción artística y educativa, promoviendo así un cambio social significativo. En conclusión, la inclusión de Communiars en el estado de la cuestión de esta tesis refuerza la idea de que la creación audiovisual puede ser una herramienta poderosa para la transformación social. El enfoque crítico, colectivo y transversal de Communiars ofrece un modelo inspirador y pertinente para las prácticas a/r/tográficas y las intervenciones socioeducativas desarrolladas en este estudio, subrayando la importancia de la colaboración y el empoderamiento comunitario en la lucha contra las desigualdades sociales.

Lucía Mariño Puentes

Lucía Mariño Puentes nació en Bogotá (Colombia) en 1986. Es doctora en Ciencias Sociales y posee una maestría en Desarrollo Sostenible de la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS) en México. Es una investigadora y creadora transdisciplinar cuyas principales áreas de estudio incluyen las intersecciones entre el arte político, el activismo artístico y la transformación social, habiendo realizado estancias doctorales en diversas universidades europeas, tales como la Humboldt-Universität zu Berlin en Alemania y en la Universidad de Granada donde tuvimos el placer de conocernos.

Lucía Mariño es fundadora del festival de arte feminista ‘Caleidoscópica Violeta’ y forma parte del colectivo ‘Cebras por la vida’, iniciativa ciudadana que, mediante intervenciones artísticas en los espacios públicos, demanda mejores condiciones de infraestructura y cambios culturales que prioricen, protejan y dignifiquen a quienes caminan y cuyo objetivo principal es resaltar una problemática que no tiene voz ni representación en la ciudad: la falta de respeto, comodidad y condiciones de seguridad para los peatones. Además, colabora en proyectos de investigación feminista en México y ha contribuido al libro ‘Mujeres desde el finisterra. Diagnóstico situacional con perspectiva de género en el Municipio de Los Cabos, BCS’ (Castorena, 2016). Sus poemas han sido publicados en obras académicas como ‘Beyond Urban Transformation. Perspectivas interdisciplinarias sobre la vida cotidiana urbana’ (Humboldt-Universität zu Berlin, 2018), por el Círculo Literario de Mujeres (CDMX) y en fanzines feministas.

Posee formación en performance art, improvisación en danza contemporánea y teatro del oprimido, adquirida en Colombia, México, Alemania y España. Con el Laboratorio de Lucía, desarrolla proyectos de artivismo enfocados en el cambio social y la promoción de los derechos humanos. Es la creadora del proyecto ‘Miss Mercancía’ y colaboró activamente en la implementación del proyecto con perspectiva feminista que implementamos con el Colegio Oficial de Trabajo Social de Granada, proyectos que forman parte de esta tesis doctoral. Sin sus aportes epistemológicos y su experiencia en proyectos de intervención artística y social, estos dos proyectos no hubieran visto la luz. Agradezco su amistad, su motivación y su confianza al hacerme partícipe del proyecto Miss Mercancía.

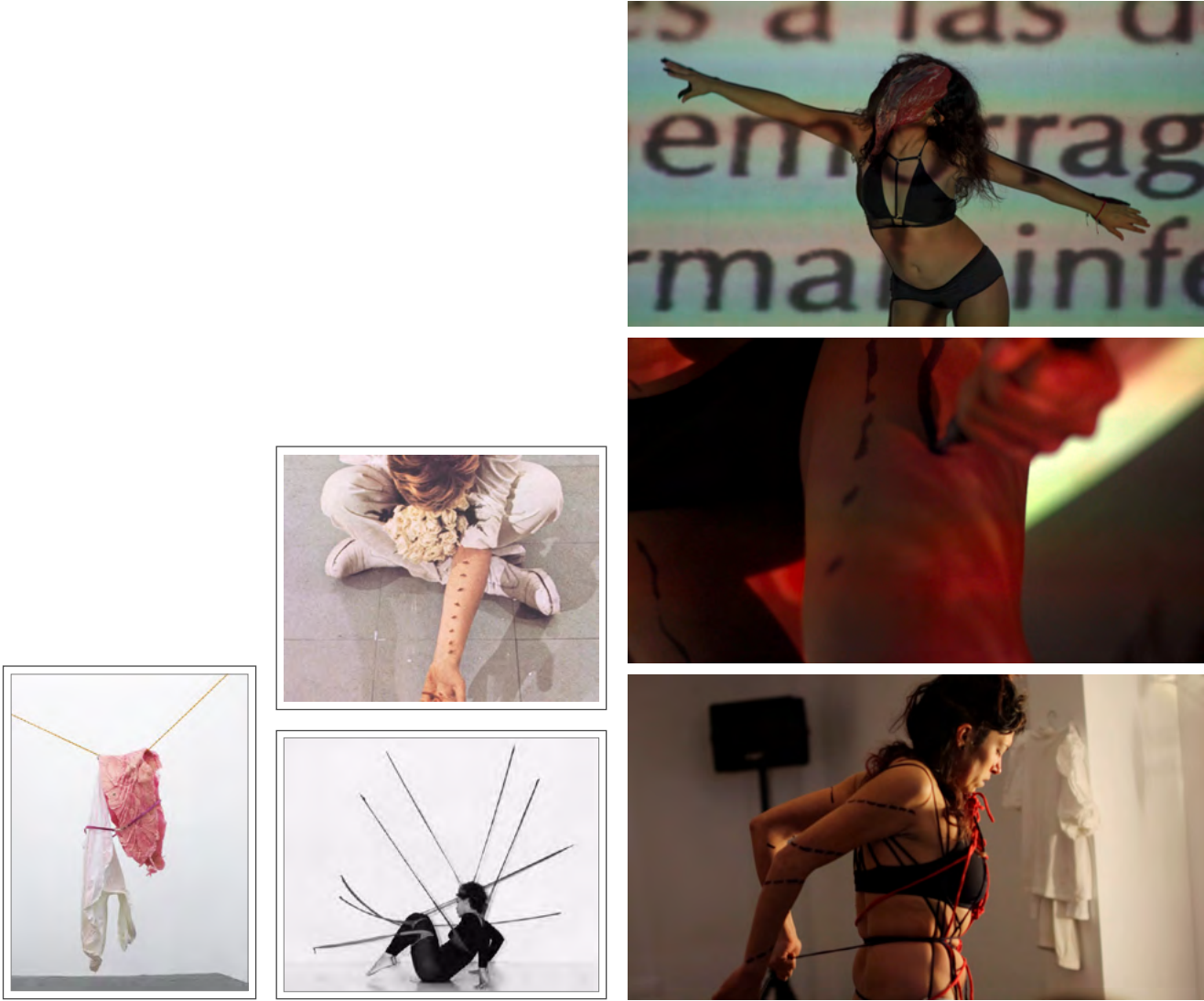


Figura 49: Autor (2024). *Miss Mercancía*. Fotoensayo compuesto por tres citas visuales, izquierda (Salama, 2017); centro arriba (Pane, 1974); centro abajo (Nengudi, 1978); y tres fotogramas del autor (2022), de arriba hacia abajo, *Performance-vídeo I*, *Performance-vídeo II* y *Performance-vídeo III*.

Belén Sola Pizarro

Una aportación imprescindible para esta indagación fue la tesis doctoral, ‘Prácticas artísticas colaborativas. Nuevos formatos entre las pedagogías críticas y el arte de acción: La Rara Troupe’ (2016) en donde la Dra. Sola Pizarro realiza un análisis de un caso de estudio concreto. La Rara Troupe, es un grupo de trabajo que utiliza la creación de obras audiovisuales a través de la autorrepresentación y la narración en primera persona (Pizarro, 2016, p. 7) con personas interesadas en la salud mental con el objetivo analizar los puntos de encuentro y confluencias entre las prácticas colaborativas y las pedagogías críticas. Al provenir del campo de la educación social, mostré un especial interés en la tesis de la Dra. Belén Sola, ya que se posiciona en un modelo educativo muy asociado a nuestra disciplina académica profesional como son las comunidades de aprendizaje.

Teniendo como base principios como la colaboración, la libertad, la igualdad y la inclusión y el aprendizaje dialógico, las comunidades de aprendizaje se pueden considerar un verdadero germen de transformación social y educativa. En palabras de Belén Sola Pizarro (2016, p. 44): “con el trabajo creado en La Rara Troupe se ha producido un salto cualitativo de forma al trasladar un espacio de taller educativo-creativo a una comunidad de prácticas”. Por estos motivos considero la puesta en práctica y la investigación de Belén Sola Pizarro como un claro exponente del arte social comunitario y se justifica su inclusión en este apartado.



Figura 50: Autor (2024). *Cuerpo y diversidad*. Fotoensayo compuesto por una fotografía del autor (2024) *Performance de Superart* y una cita visual (Sola-Pizarro, 2018).

Taller itinerante La Paz es una obra de Arte

El Taller Itinerante ‘La Paz es una obra de Arte’ constituye una iniciativa relevante y significativa en el contexto de mi tesis doctoral sobre la creación de narrativas audiovisuales en entornos de vulnerabilidad para la transformación social. Este taller, desarrollado en el municipio de Dabeiba, Antioquia, se alinea estrechamente con los objetivos de mi investigación, que busca explorar cómo diversas formas de arte pueden contribuir a mejorar las condiciones de vida en comunidades vulnerables. En 2016, la firma del acuerdo de paz en Colombia puso en marcha un proceso de colaboración entre diversas organizaciones e instituciones del estado y de la sociedad civil para establecer una cultura de paz en el país. El Taller Itinerante de Artes para la Paz ha desempeñado un papel crucial en este proceso, proporcionando tanto fundamentos conceptuales como prácticos para una metodología que integra múltiples expresiones artísticas con el objetivo de ser reproducida en otras comunidades afectadas por la violencia. La inclusión de este taller en el estado de la cuestión de mi tesis se justifica por su relevancia y por la metodología innovadora que emplea.

Según las profesionales de la Universidad de Antioquia responsables del taller:

es necesaria la puesta en práctica de una serie de proyectos participativos para la construcción colectiva de paz territorial a través de diversas prácticas artísticas combinando la pedagogía social y crítica con diversos métodos de investigación y creación, con el propósito de fomentar la reconfiguración de las subjetividades, la empatía, la memoria, el liderazgo, la participación, la resiliencia, la gestión de conflictos, el perdón y la reconciliación. Parra Ospina et al., 2020.

Tuve el placer de colaborar con una de las fundadoras del taller, Johana Parra Ospina, como mediador cultural en el proyecto Transmigrart y me brindó una visión profunda de cómo las artes escénicas,

mediante enfoques metodológicos pertinentes, pueden transformar y mejorar la vida de migrantes en situaciones de vulnerabilidad. Esta experiencia, junto con mi trabajo en otros proyectos relacionados con la migración en Honduras y Granada, refuerza mi comprensión de las dinámicas y necesidades de estas comunidades y refuerza una comprensión holística sobre los fenómenos migratorios.

Volviendo al Taller Itinerante la Paz es una Obra de Arte, éste utiliza una metodología que incluye métodos etnográficos, artes escénicas inclusivas, música y arteterapia. Estas disciplinas artísticas son esenciales para mi investigación, ya que proporcionan un marco práctico y teórico para la creación de narrativas audiovisuales que pueden facilitar la transformación social. Por lo tanto, la inclusión del Taller Itinerante "La Paz es una obra de Arte" en el estado de la cuestión de mi tesis enriquece el marco teórico y metodológico de mi investigación y ofrece un ejemplo práctico de cómo los proyectos artísticos pueden contribuir a la construcción de paz y al empoderamiento de comunidades en situación de vulnerabilidad.

5. LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL COMO UN ACTO DE COMPROMISO SOCIAL.

George C. Stoney

Las aportaciones de George C. Stoney son fundamentales para entender la alfabetización audiovisual y su impacto en la educación social. Stoney, considerado un pionero en el uso del vídeo como herramienta de empoderamiento comunitario, desarrolló enfoques que promueven la participación activa de los individuos en la creación de narrativas audiovisuales con el fin de generar cambios sociales (Aufderheide, 2008). Los talleres de creación audiovisual realizados en mi tesis doctoral, que incluyen la producción de videoclips, cortometrajes y documentales, están alineados con la visión de Stoney sobre la alfabetización audiovisual. Esta visión sostiene que los medios audiovisuales deben ser accesibles y comprensibles para todos, y que su uso puede fomentar la conciencia crítica y la participación activa en la sociedad (Aufderheide, 2008).

La creación de vídeos con crítica social para denunciar injusticias es un ejemplo claro de cómo estos principios se aplican en la práctica, promoviendo una educación que no solo informa, sino que también moviliza a la acción. La metodología a/r/tográfica utilizada en mi investigación se enriquece con las

ideas de Stoney sobre la educación audiovisual. La a/r/tografía, al integrar el arte, la investigación y la enseñanza, facilita la creación de un espacio donde los participantes pueden explorar y expresar sus experiencias y perspectivas a través del medio audiovisual (Irwin & Springgay, 2008). Esta metodología resuena con el enfoque de Stoney, quien defendía que el acto de crear vídeos puede ser un proceso transformador que empodera a los individuos y a las comunidades (Aufderheide, 2008). Además, Stoney subrayaba la importancia de la producción colaborativa y participativa, una idea que es central en los talleres de creación audiovisual de mi tesis. Este enfoque participativo no solo mejora las habilidades técnicas de los participantes, sino que también fortalece su capacidad para analizar críticamente los medios y su entorno social (Aufderheide, 2008). Por lo tanto, la inclusión de George C. Stoney en este estado de la cuestión está justificada por la profunda convergencia entre sus aportaciones a la alfabetización audiovisual y los objetivos de mi investigación. Ambos enfoques buscan utilizar las narrativas audiovisuales no solo como herramientas educativas, sino como catalizadores para la transformación social, empoderando a las comunidades para que se expresen y aborden las injusticias que afectan su vida cotidiana.

Figura 51: Autor (2024). *Vida rural*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de Vanessa Acosta (2019) *Colonia Nueva Capital* y una cita visual (Clifford y Stoney, 1950).



Célestin y Elise Freinet

La inclusión de Célestin y Elise Freinet en el estado de la cuestión de una tesis doctoral sobre creación audiovisual en contextos educativos para la transformación social se justifica por diversas razones que convergen con la obra y legado. Freinet (1977), en su reflexión sobre la investigación educativa, subraya la importancia de vincular los grandes desafíos pedagógicos con las cuestiones humanas y situar la acción social y política en el núcleo de las inquietudes sociales. Esta perspectiva resuena profundamente con el propósito de utilizar la creación audiovisual en la educación como una herramienta para la transformación social, ya que ambas abogan por la emancipación y el empoderamiento a través de prácticas educativas críticas y reflexivas.

Célestin y Elise Freinet fueron pioneros en la investigación dentro del ámbito escolar (González Monteagudo, 1988) y en la inclusión de técnicas audiovisuales (Freinet, 1978) en la educación. Freinet reconoció tempranamente la importancia de integrar la cultura audiovisual emergente en la escuela, señalando que "ya había advertido la necesidad de integrar la creciente cultura audiovisual en la escuela" (Freinet, 1974, citado en Carbajal et al., 2023, p. 925). Esta visión es crucial para una tesis que explora la creación audiovisual como medio educativo, ya que Freinet no solo comprendía la influencia de los medios audiovisuales, sino que promovía su uso pedagógico para enriquecer el aprendizaje. Más aún, Freinet sugirió que la creación audiovisual por parte del alumnado es esencial para desmitificar el cine y la televisión, ya que "la práctica permite descubrir los trucos, revelar mecanismos y seleccionar aquellos aspectos que resulten útiles para los procesos formativos" (Carbajal et al., 2023, p. 926). Esta idea se alinea perfectamente con el objetivo de la tesis de utilizar la creación audiovisual no solo como una herramienta técnica, sino también como un medio para desarrollar un pensamiento crítico y una comprensión profunda de los medios. Un aspecto clave del enfoque de Freinet es la combinación de perspectivas individuales y sociales, prefiriendo hablar de "la realización de la armonía individual en la armonía social" en lugar de definir la educación

meramente en términos de la formación integral de la personalidad (Elise Freinet, 1977, citada en González-Monteagudo, 1988, p. 58). Esta visión holística de la educación, que integra la realización personal con la transformación social, es fundamental para un proyecto que busca impactar tanto a nivel individual como comunitario a través de la creación audiovisual.

El análisis de los textos de Freinet revela "un profundo pensamiento social, filosófico, psicológico, educativo y didáctico" (González-Monteagudo, 1988, p. 51), lo cual enriquece cualquier discusión sobre pedagogía crítica y el uso de medios en la educación. La riqueza de su pensamiento proporciona una base sólida para justificar la inclusión de su metodología y sus principios en una tesis que explora la intersección entre educación, creación audiovisual y transformación social.

Figura 52: Autor (2024). *La magia de la animación*. Fotoensayo compuesto por una fotografía del autor (2024) *Construye tu mundo* y una cita visual del taller de cine de Alicia Vega (Anónimo, 2018).



Alicia Vega

Al llegar a Chile para realizar una estancia de investigación en la Universidad de los Lagos, me encontré con una situación inesperada. Cada vez que explicaba a los miembros de la comunidad educativa mi línea de investigación sobre creación audiovisual en contextos educativos para la transformación social, la respuesta era unánime: "como Alicia Vega". Para mi sorpresa, desconocía completamente su existencia y su obra en ese momento. Esta recurrente referencia a Vega me llevó a explorar su trabajo, encontrando en él una fuente invaluable de inspiración y convergencia con mi investigación.

La inclusión de Alicia Vega en el estado de la cuestión de una tesis doctoral sobre creación audiovisual en contextos educativos para la transformación social es fundamental debido a sus significativas contribuciones a la educación cinematográfica, especialmente en contextos vulnerables. Su enfoque pedagógico y sus experiencias prácticas proporcionan una rica fuente de inspiración y evidencia sobre el poder transformador del cine en la educación. Vega plantea en su libro ‘Taller de Cine para Niños’ (2018) que “nunca se me pasó por la mente que el taller de cine serviría para que los niños fuesen profesionales. Solamente anhelaba que los pequeños contaran con un espacio donde confluyeran el juego, la emoción y el arte” (Vega, 2018, p. 15). Esta visión está estrechamente vinculada con el propósito de esta tesis, que busca utilizar la creación audiovisual como una herramienta educativa que va más allá de la formación técnica, enfocándose en el desarrollo integral de los estudiantes a través del arte y la creatividad. Asimismo, Vega destaca que “entre los logros del taller se encuentra el aumento de la autoestima, el desarrollo de la creatividad o el aprendizaje de ciertos valores fundamentales para trabajar en equipo, pero lo primero siempre fue pasarlo bien” (Vega, 2018, p. 15). Esta afirmación es crucial para esta tesis, ya que subraya la importancia de un enfoque educativo que prioriza el bienestar emocional y el disfrute de los estudiantes, elementos esenciales para cualquier proceso de transformación social.

Vega también describe la metodología de su taller, señalando que “la metodología del taller siempre fue la misma proponiéndose como un proyecto masivo para una comunidad, en cada sesión los pequeños ven una película y realizan actividades específicas que tienen una relación con el aprendizaje de una disciplina altamente tecnologizada” (Vega, 2018, p. 16). Esta metodología es relevante para la tesis, ya que enfatiza la integración de la tecnología en el aprendizaje de manera accesible y significativa, preparando a los estudiantes para interactuar críticamente con el mundo digital. Además, Vega subraya la importancia del trabajo comunitario: “todos los niños trabajan juntos en un solo espacio con el fin de promover hábitos comunitarios” (Vega, 2018, p. 16). Este enfoque comunitario es esencial para una tesis como la que presento, que busca fomentar la cohesión social y el trabajo colaborativo a través de la creación audiovisual.

Finalmente, Vega plantea una reflexión sobre el juego y el cine: “lo fundamental es darse cuenta de que vamos a jugar con imágenes y que el movimiento de ellas fue siempre una preocupación para el ser humano” (Vega, 2018, p. 16). Esta perspectiva lúdica y exploratoria del cine es vital para la tesis, que promueve el uso del audiovisual como una herramienta para explorar, jugar y aprender. En conclusión, las aportaciones de Alicia Vega a la educación cinematográfica ofrecen un marco sólido para justificar su inclusión en una tesis sobre creación audiovisual en contextos educativos para la transformación social. Su énfasis en la expresión personal, el pensamiento crítico, la inclusión y la identidad refuerza los objetivos de utilizar el cine como una herramienta educativa poderosa y transformadora. La conexión entre su obra y los objetivos de esta investigación proporciona una base rica y resonante para explorar cómo el cine puede ser utilizado para empoderar a los estudiantes y transformar comunidades. Para concluir, referenciar que la labor pedagógica de Alicia Vega quedó maravillosamente documentada en la película ‘Cien años esperando un tren’ (1988) de Ignacio Agüero.

Nicolás Sorrivas

Nicolás Sorrivas es docente en la Universidad de Palermo en el Área Audiovisual de la Facultad de Diseño y Comunicación, licenciado en Enseñanza de las Artes Audiovisuales por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), realizador audiovisual en el CIEVYC Cine y Artes Audiovisuales desde 2005 y crítico de cine. Estableciendo semejanzas entre los axiomas del constructivismo social promulgados por Lev Vigotsky, Sorrivas propone el videoarte como herramienta educativa, forma de expresión y lectura de la realidad (Sorrivas, 2015, p. 81) que permita al alumnado enfrentar sus desafíos y conflictos cotidianos a través de la creación de obras audiovisuales. En mayo de 2015, el Centro de Estudios en Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, publicó en el número 52 de su revista 'Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación' un estudio monográfico sobre videoarte en Latinoamérica.

Sirviéndose de varios artículos escritos a modo de ensayo, además se realizó una aproximación histórica en torno al videoarte y se analizó e hizo eco de las nuevas tendencias, de las problemáticas académicas y profesionales que le rodean y de los diversos enfoques epistemológicos que afronta esta disciplina artística. El encargado dentro de ese estudio monográfico de acercar el videoarte a la práctica pedagógica fue Nicolás Sorrivas. Aclara Sorrivas con su artículo dudas que se me planteaban al establecer las hipótesis de la presente investigación, como pueda ser la consideración universal del discurso audiovisual y debido a este carácter, su coherencia y pertinencia para contribuir a una alfabetización audiovisual y mediática que permita generar y establecer conexiones intergeneracionales e interculturales.



Figura 53: Autor (2019). *Creación audiovisual*. Fotografía independiente

Elizaveta y Yonty Friesem

Elizaveta Friesem es doctora en Estudios Culturales por la Universidad Estatal de San Petersburgo y doctora de Medios y Comunicación por la Universidad del Temple de Filadelfia. Afiliada al Laboratorio de Medios de Educación, es miembro del Consejo de Dirección de la Asociación Nacional para la Educación en Alfabetización Mediática (NAMLE) y coeditora de la Revista de Educación en Alfabetización Mediática (JMLE). Como ella misma explica, su trabajo de investigación y su puesta en práctica se centra en desarrollar estrategias para ayudar al educando a comprender su papel en un mundo saturado de medios de manera que contribuya a un cambio social positivo a través de la empatía y de la construcción colaborativa. Yonty Friesem es licenciado en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad de Tel-Aviv y doctor en Educación Mediática por la Universidad de Rhode Island. Durante el período de realización del posgrado, Yonty Friesem diseñó y desarrolló un programa de alfabetización mediática para jóvenes de acogida. Con el apoyo de la Academia de Artes y Ciencias Cinematográficas de Estados Unidos, implementa un plan de estudios de medios con jóvenes a nivel estatal llamado GiveMe5. Desde 2015 es director Asociado del Laboratorio de Educación en Medios, donde supervisa y realiza investigaciones en educación en alfabetización digital y mediática, explorando el impacto de la producción de medios audiovisuales en estudiantes y maestros.

En su artículo ‘A story of conflict and collaboration: Media literacy, video production and disadvantaged youth’, Elizaveta Friesem ofrece una descripción detallada sobre un estudio de caso a través de una intervención en alfabetización mediática que conllevaba la realización y producción de obras audiovisuales en una clase con jóvenes de acogida. Utilizando la metodología del retrato, posicionando por ende en la autoetnografía, se describe las ventajas e inconvenientes en la construcción cultural colaborativa más destacados y los inconvenientes en la colaboración que los equipos de trabajo experimentaron, poniendo el foco en los momentos de conflicto, los de creatividad y en la transformación final generada. Se llegó a la conclusión de que la producción de

medios audiovisuales es una interesante estrategia para aumentar la motivación de los estudiantes y que crear mensajes de vídeo, incluidos documentales, entrevistas y videoclips es un proceso de colaboración inherente. Se pudo observar que la colaboración como parte de la producción de medios puede implicar conflictos y superarlos es una parte primordial en los procesos de aprendizaje. Se demostró que la colaboración en la producción de medios ayuda a los adolescentes desfavorecidos a articular su identidad y a recuperar la sensación de control sobre sus propias vidas, ya que producir vídeos puede ser una forma de terapia artística y un ejercicio de creación de significado, y como tal, puede ser una experiencia transformadora que permita a algunos estudiantes a aceptar los pasados traumatizantes. Al crear vídeos, los jóvenes en riesgo no sólo pueden reflexionar sobre sus situaciones de la vida, sino que también deben ser responsables de sus elecciones de narración y ejercer autoridad sobre lo que quieren y no quieren.

Ángel García Roldán

Ángel García Roldán es artista visual y profesor de Bellas Artes por la Universidad de Granada (UGR). Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación y Bellas Artes de la UGR, su labor pedagógica e investigadora se centra en la inclusión y expansión de los medios audiovisuales en contextos educativos. Su tesis doctoral fue una investigación pionera con estas características planteadas desde una metodología a/r/tográfica y obtuvo el mérito de ser divulgada por InSEA (International Society for Education Through Art). La aportación de Ángel García Roldán ha sido imprescindible para la presente investigación, tanto desde una perspectiva teórica, como práctica. Tutorizó el Trabajo Fin de Máster (TFM) cuyos proyectos pueden ser considerados como los procesos detonadores del presente estudio. A la teoría no sólo aportó sus publicaciones, como principal referencia utilizada para el establecimiento de un marco conceptual y metodológico para desarrollar el TFM, sino que sirvió como guía orientativa para que hallara otras publicaciones y autores/as que complementaran aquella indagación. Los Proyectos LOM (La Otra Mirada), que llevó a cabo con futuros docentes en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y que consistían en el registro audiovisual de exposiciones a través del vídeo ensayo, comparten con esta propuesta el objetivo de favorecer el conocimiento sobre el uso y la manipulación de imágenes y sobre la interpretación y asimilación de estas.

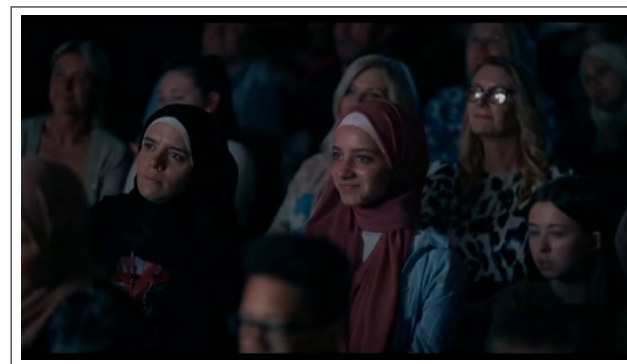


Figura 54: Autor (2024). *Sin rostro*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor, arriba, (2019) *Máscara I*; abajo, (2024) *Máscara II* y una cita visual (García-Roldán, 2007).

Analice Dutra Pillar es profesora de educación artística en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul en Porto Alegre, Brasil y doctora en Artes de la Universidad de São Paulo (Brasil). Es investigadora del Consejo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil y directora del Grupo de Investigación en Educación y Arte (GEARTE). Dutra ha publicado multitud de libros centrados en la pedagogía, en el desarrollo cognitivo y en la educación artística, tales como ‘Haciendo artes en alfabetización, las artes plásticas y la alfabetización’ (1990), ‘Diseño y construcción de conocimiento para niños’ (1996), ‘Dibujar y escribir como sistemas de representación’ (2012), ‘Mira la educación (2018) y Niño y televisión-Lecturas de imágenes (2019). Masaru Ozaki emigró a Estados Unidos cuando tenía 19 años. Como intérprete, actuó en muchos espectáculos y musicales. Además de actuar, aprendió los aspectos técnicos de los espectáculos, como la proyección de imágenes y la iluminación convirtiéndose un especialista del vídeo mapping. En su artículo ‘Lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística’, Analice Dutra describe un proyecto de lectura de videoarte con el objetivo de que los niños y niñas de 4º curso de una escuela de enseñanza pública en Porto Alegre realizaran un análisis audiovisual. El ejercicio de lectura tuvo como elemento de análisis la videografía ‘Chair’ (2009), del artista multimedia japonés Masaru Ozaki. “A partir de los aportes teóricos y metodológicos de la semiótica discursiva” (Dutra, 2013, p. 349). Analice Dutra se interesó por la interrelación entre los significados producidos por los diversos lenguajes audiovisuales que componen el videoarte y su conexión con los significantes contruidos por el alumnado. Dichas construcciones se realizaron a través del método del grupo focal, situándose en un enfoque cualitativo de investigación que se centra en la pluralidad de las opiniones del alumnado. Por ello, la principal aportación de la obra de Dutra a esta investigación fue conocer cómo trabajar con el alumnado con una creación artística que se compone de lenguajes diferentes a los que están familiarizados, como es el lenguaje cinematográfico y videográfico, con el objetivo de que construyan narrativas visuales temporalmente discontinuas e improbables.

Durante el año 2016, la Universidad Complutense de Madrid publicó dos tesis doctorales sobre creación audiovisual en contextos educativos que, aun fuera de la órbita metodológica a/r/tográfica, merecen ser mencionadas por sus aportaciones científicas al presente estudio. Las autoras fueron Gabriela Augustowsky y María Aizpuru Ayerbe. Son dos estudios de casos en los que analizan, de forma sistematizada, proyectos educativos de producción audiovisual. El estudio de Augustowsky analizó doce propuestas educativas en España y Argentina y en la tesis de Aizpuru Ayerbe, se examinaron catorce proyectos implementados en Guatemala desde 2004 hasta 2014. Los parámetros para analizar fueron las estrategias de enseñanza, las dinámicas grupales, la vinculación con la comunidad y los propósitos formativos. De los dos estudios se puede inferir que, todas las propuestas se llevaron a cabo a través de asociaciones culturales sin ánimo de lucro (educación no formal) y su finalidad responde a dos objetivos concretos: aquellas que abordan el cine y el audiovisual ligados a la creación y expresión artística y aquellas que se sitúan en el marco teórico de los medios de comunicación y de la alfabetización audiovisual (Augustowsky, 2016, p. 15). Nuestra propuesta de intervención socioeducativa invita a corregir esa separación y pretende conjugar esos dos saberes y sus praxis. Termina de conformar este corpus académico la tesis doctoral de Arcoba Alpuente (2018). Su proyecto de investigación pretendía reconocer el lugar que ocupan las nuevas narrativas audiovisuales dentro de los contextos educativos (Arcoba Alpuente, 2018, p. 20) de Educación Secundaria y Bachillerato. Para dotar de fiabilidad y validez a su estudio, utilizó la estrategia de la triangulación metodológica, complementando el enfoque cualitativo (entrevistas), el enfoque cuantitativo (cuestionarios) y la Metodología Artística de Investigación (experimentación en la creación audiovisual). La autora pudo verificar que, en ningún centro participante de la indagación, tenían cabida las nuevas narrativas audiovisuales por dos motivos: la falta de formación de los docentes en la disciplina artística y la carencia en la carga lectiva de asignaturas en el ámbito de la Educación Artística.

Figura 55: Autor (2024). *Proyección audiovisual*. Fotoensayo compuesto por una fotografía del autor (2018) *Aula en Honduras* y una cita visual (Loach, 2023).



6. CINE MILITANTE Y ACTIVISTA: PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL CON COMPROMISO SOCIAL, POLÍTICO Y AMBIENTAL.

Ken Loach

La creación audiovisual destinada al empoderamiento y a la transformación social de colectivos vulnerados y vulnerables ha demostrado ser una herramienta poderosa en la intervención socioeducativa y artística con colectivos vulnerables. Este enfoque facilita la expresión de las experiencias y las voces de estos grupos sociales, sirviendo como vehículo para la crítica social con fines reflexivos y sensibilizantes. En este contexto, la obra del cineasta Ken Loach se erige como un referente ineludible debido a su compromiso constante con la representación de problemáticas sociales y su enfoque activista, que encuentra un paralelismo significativo con los proyectos implementados. Ken Loach ha sido ampliamente reconocido por utilizar el cine como un medio para visibilizar las injusticias sociales y dar voz a los marginados. Sus películas se caracterizan por un realismo social que expone crudamente las diversas formas de exclusión y opresión. En palabras de Loach, "El cine debe mostrar las vidas de las personas que normalmente no tienen voz" (Rampell, 2023). Esta afirmación posee vínculos sólidos con los objetivos de los proyectos de

creación audiovisual aquí presentados, donde el documental, el cortometraje y el videoclip han sido empleados como medios para denunciar y criticar las exclusiones sufridas por los colectivos con los que he trabajado.

Como señala Loach, "la autenticidad y la verdad sólo pueden alcanzarse cuando aquellos que han vivido las experiencias tienen un rol en la narración" (Rampell, 2023). Esta perspectiva ha sido fundamental en la implementación de los proyectos con colectivos vulnerables, asegurando que las obras resultantes no solo reflejen las realidades de estos grupos, sino que también se conviertan en una forma de resistencia y reivindicación. El impacto de estos proyectos se evidencia en la capacidad de las obras audiovisuales para generar conciencia y fomentar el diálogo sobre las exclusiones sociales. La crítica social implícita en estos trabajos encuentra un eco en el cine de Loach, cuya filmografía ha sido descrita como una "crónica de las luchas de la clase trabajadora y los marginados" (Shaffer, 2024). De este modo, la inclusión de Ken Loach en el estado de la cuestión de esta tesis es necesario para contextualizar y fortalecer la legitimidad de un enfoque audiovisual que busca el cambio social a través de la visibilidad y el empoderamiento de los colectivos más desfavorecidos.

Ousama Sembène

El artista no es sino alguien que trabaja para ver más, o para ver antes, e identificar tanto las injusticias y las miserias que aplastan cualquier opción de desarrollo como la generosidad, el ingenio y el heroísmo cotidiano, la energía potencial con capacidad para transformar las cosas. Si la responsabilidad del arte es que aprendamos a entender el mundo, Ousmane Sembène fue un creador total. Uno de los más grandes de la historia (Pawley, 2023).

La obra de Ousmane Sembène se erige como un referente esencial en el análisis y justificación de los proyectos de creación audiovisual desarrollados en entornos tan vulnerados como vulnerables. Sembène, a través de su cine, ha sido capaz de visibilizar y denunciar las injusticias y miserias que aplastan el desarrollo de los más desfavorecidos, al mismo tiempo que resalta la generosidad, el ingenio y el heroísmo cotidiano de las comunidades que retrata. Esta dualidad de enfoque resuena profundamente con los proyectos llevados a cabo en Tegucigalpa, Granada y Santiago de Chile, donde las narrativas audiovisuales se han utilizado como herramientas para expresar y confrontar realidades complejas de exclusión y marginalización.

La conexión más importante entre la obra de Sembène y esta tesis doctoral podría ser que, tanto él como yo, entendimos que tanto la diversidad como la discriminación tienen un carácter interseccional. Por este motivo, su lucha primigenia era contra el colonialismo, como se puede ver en su película ‘La Noire de...’ (1966), pero más tarde se percató de que había otras opresiones que no permitían el desarrollo de la comunidad senegalesa, como “la corrupción de las nuevas élites poscoloniales, ejemplarmente retratada al inicio de ‘Xala’ (1974), y el extremismo religioso expuesto en ‘Moolaadé’ (2004), un grito contra la mutilación genital que reivindica el rol protector de la comunidad” (Pawley, 2023).



Figura 56: Autor (2024). *Educación artística*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías del autor (2019), izquierda, *Trabajando con arcilla*; centro, *Máscara III*; derecha, *Dibujando*, y una cita visual (Sembène, 1966).

En el contexto periurbano de Tegucigalpa, en un ambiente de extrema pobreza y violencias tanto simbólicas como explícitas, los jóvenes participantes utilizaron el audiovisual para articular la ausencia sentida por la emigración de sus compañeros hacia Estados Unidos en busca de un futuro mejor. Este acto de dar voz a sus experiencias personales y colectivas encuentra un paralelismo directo con la obra de Sembène, quien siempre enfatizó la importancia del cine como medio de resistencia y transformación social.

La capacidad del cine para servir como un espejo de la sociedad y como una plataforma de empoderamiento es una de las principales aportaciones de Sembène que justifica su inclusión en este estudio. Al trasladar estos proyectos a Granada, en un centro que acoge a menores provenientes del Magreb y del África subsahariana, la relevancia del legado de Sembène se amplifica. Su obra ofrece un marco interpretativo para entender y comunicar las experiencias de estos jóvenes, marcadas por la migración y la adaptación a nuevas realidades culturales y sociales. Sembène, con su enfoque en la función social del cine, argumentaba que un director “no debe vivir recluso en su torre de marfil, pues tiene una función social concreta que desempeñar” (Sembène citado en Pawley, 2023). Esta premisa fundamenta la labor realizada con estos menores, donde la realización audiovisual se convierte en una herramienta vital para minimizar la discriminación, visibilizar las opresiones y dar voz a los silenciados. Además, los proyectos implementados en Granada y Santiago de Chile incluyeron a diversos grupos en situaciones de vulnerabilidad: las diversas opresiones que sufren las mujeres, personas con diversidad funcional, menores hospitalizados y personas transgénero. Cada uno de estos colectivos encontró en el audiovisual un medio para expresar sus realidades y luchas, en un esfuerzo que Sembène también hubiera valorado profundamente. Su cine, siempre comprometido con las causas sociales, sirve como un modelo inspirador para el uso del arte como catalizador de cambio y comprensión.

Sembène señaló la potencia del cine frente a otros medios para llegar a un público más amplio y crear un impacto más significativo: “Me di cuenta de que, con un libro, sobre todo en África donde el

analfabetismo es mayoritario, sólo podía tocar a un número limitado de personas. El cine, sin embargo, llegaba a grandes masas” (Sembène citado en Pawley, 2023). Esta perspectiva subraya la importancia del cine como herramienta inclusiva y poderosa para el cambio social.

En conclusión, la inclusión de las aportaciones de Ousmane Sembène en esta tesis doctoral se fundamenta en que su obra y su visión del cine como un vehículo de justicia social y empoderamiento ofrecen un marco teórico y práctico invaluable para los proyectos de creación audiovisual en los entornos donde he trabajado. A través de su legado, se reafirma la capacidad del arte para transformar realidades y abrir espacios de diálogo y comprensión en contextos de adversidad.

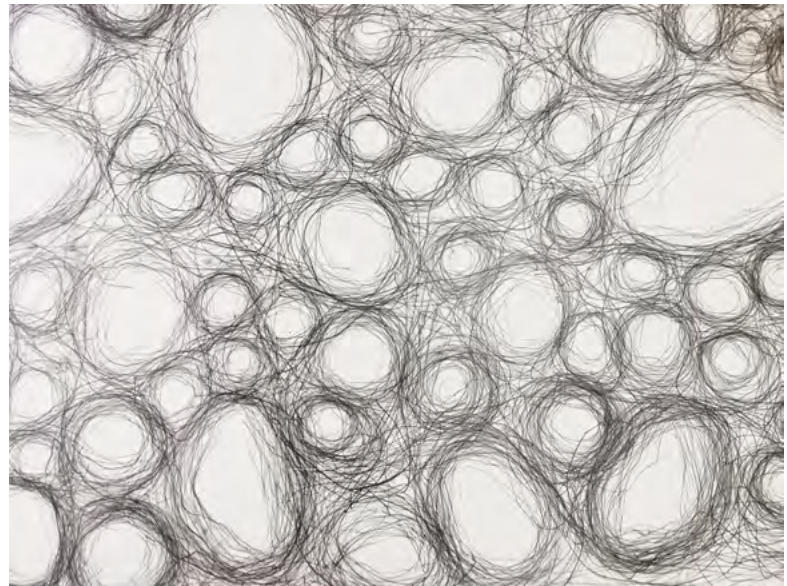


Figura 57: Autor (2024). *Formas I*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías del autor (2019), de izquierda a derecha, *Alumnos dibujando*, *mano con grafito*, *Dibujo con piedras*, *Formas II* y una cita visual (Labaki, 2018).

Nadine Labaki

Para justificar la inclusión de Nadine Labaki en el estado de la cuestión de esta indagación sobre creación audiovisual con personas o colectivos en riesgo de exclusión social es fundamental resaltar las convergencias entre sus producciones audiovisuales y mis proyectos de creación audiovisual orientados a la transformación social. Tanto Labaki como yo utilizamos el medio audiovisual para denunciar injusticias sociales y fomentar la reflexión sobre diversas realidades y subjetividades. Una de las principales convergencias es nuestro compromiso con el activismo social. Labaki, a través de sus películas, aborda de manera crítica y profunda las problemáticas sociales, enfocándose en los derechos de los menores, de las mujeres y de los refugiados. Esta aproximación resonante y comprometida se alinea con mis proyectos audiovisuales, donde también busco visibilizar y cuestionar las estructuras sociales que perpetúan la exclusión y la vulnerabilidad.

En su obra ‘Caramel’ (2007), Labaki explora las restricciones sociales y personales que enfrentan las mujeres en el Líbano, promoviendo el diálogo sobre la liberación femenina y la sexualidad en contextos conservadores. De manera similar, los proyectos implementados con perspectiva feminista como el de Miss Mercancía y el del 8M con el Colegio Oficial de Trabajo Social de Granada se han centrado en visibilizar las luchas y resiliencias de mujeres en situaciones de exclusión, buscando generar un cambio en la percepción y tratamiento de estos temas en la sociedad.

En ‘¿Y ahora adónde vamos?’ (2011), Labaki aborda las tensiones religiosas y el rol de las mujeres como mediadoras de paz en un contexto de potencial conflicto violento. Este enfoque en la coexistencia pacífica y el empoderamiento femenino se refleja en mis trabajos, donde utilizo el audiovisual para explorar y promover la paz y la colaboración entre comunidades divididas por diferentes tipos de conflictos como fue el caso del proyecto que implementé con la Asociación Inserta Andalucía donde los participantes sufrían acoso racista por una parte de su comunidad.

‘Cafarnaúm’ (2018) es quizá la obra más emblemática de Labaki en términos de cine activista, presentando una crítica contundente a las condiciones de vida de los menores en situación de vulnerabilidad y la perpetuación de la pobreza. Los proyectos que he llevado a cabo, tanto en Honduras, como en centros de menores de España y Chile, también buscan retratar y denunciar las injusticias sufridas por los menores en contextos de exclusión, utilizando el poder del audiovisual para generar conciencia y movilizar acciones que contribuyan a la mejora de sus condiciones de vida. Labaki y yo compartimos una visión común sobre el uso del cine y el audiovisual como herramientas poderosas para el cambio social. Su enfoque en la empatía, la justicia social y los derechos humanos, así como su habilidad para contar historias que resuenan a nivel emocional y visual, son paralelismos claros con los objetivos y métodos de mis proyectos. La inclusión de su obra en mi tesis enriquece el análisis de las prácticas audiovisuales comprometidas y refuerza la importancia del cine como medio para impulsar transformaciones sociales significativas.

José Luis Cuerda

Existen cinco razones que sostienen la idoneidad de incluir a José Luis Cuerda en el estado de la cuestión de esta tesis doctoral sobre creación audiovisual en entornos desfavorecidos. La primera razón se expuso en la introducción y se refiere a su contribución a la alfabetización cinematográfica y al perfil pedagógico que hay que otorgarle al director manchego como maestro de maestros cinematográficos. La labor de Cuerda no solo ha sido artística, sino también educativa, inspirando a nuevas generaciones de cineastas y contribuyendo significativamente a la educación audiovisual.

El segundo motivo por el que decidí que José Luis Cuerda debía ser referenciado es porque considero que es el mejor director de cine español junto a García Berlanga. Ambos directores dominan a la perfección tanto el drama como la comedia, cosa inusual en otros directores y directoras que se suelen encasillar en algunos de estos dos géneros. Esta habilidad multifacética les permite crear obras con una profundidad y diversidad excepcionales, haciendo que sus películas sean representativas de la complejidad de la vida y la sociedad.

Según Fiuza y Figueredo (2017, p.194):

Se puede pensar que las películas dirigidas por J. L. Cuerda presentan una estética y un discurso común. En general, denuncian no solamente la violencia estatal y militar, pero igualmente las pequeñas violencias que conforman una realidad más amplia (p. 194).

El tercer motivo por el que decidí introducir a Cuerda se debe a su facilidad para construir un relato fidedigno relacionado con la memoria. Durante el transcurso del marco empírico de esta tesis doctoral se han estado construyendo diferentes relatos o discursos con diversos objetivos y el conocer la obra audiovisual de José Luis Cuerda me ha servido a la hora de encontrar ejes constructivos y narrativos



Figura 58: Autor (2024). *En fila*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de Vanessa Acosta (2018) *En dirección al aula* y una cita visual (Cuerda, 1999).

sobre lo que las distintas asociaciones o colectivos me solicitaban. La relevancia de la memoria en la construcción de relatos es innegable.

El cuarto motivo podría considerarse tan anecdótico como paradójico y metafórico. En esta tesis, hemos estado transitando espacios interseccionales y liminales rizomáticos tanto desde una perspectiva metodológica como a la hora de entender la exclusión social. Y José Luis Cuerda siempre fue un gran “defensor de los terrenos intermedios” (Cuerda, 2018, p. 230).

La última razón, y no por ello menos importante, es el homenaje que rindieron Rafael Azcona y José Luis Cuerda a la Institución Libre de Enseñanza llevando al cine la obra "La lengua de las mariposas" (1996) de Manuel Rivas. Esta película defiende principios pedagógicos que considero fundamentales y que han influido en mi propio enfoque educativo. Según López (2020), “el filme defiende la libertad de expresión, la importancia de la propia experiencia como forma de acceso al conocimiento y la observación de la naturaleza para el despertar de los sentidos” (p. 628). La película y la práctica educativa que representa están en evidente sintonía con los postulados de la Institución Libre de Enseñanza, “que promulgaba procurar un entorno que favoreciese el desarrollo mediante el diálogo, o revelar un carácter librepensador frente a los dogmas” (López, 2020, p. 628).

Fraile (2007) añade que:

la película narra el pasado de un proyecto pedagógico que buscaba el aprendizaje en y de la libertad. Cuando pensamos acerca de las características del sistema educativo, de los saberes y valores que deberían transmitirse, pensamos acerca de un modelo de sociedad (p. 150).

Esta obra, por lo tanto, no solo es un testimonio histórico, sino también un reflejo de ideales educativos que han sido esenciales durante puesta en práctica de los proyectos de creación audiovisual en entornos desfavorecidos, promoviendo la libertad y el pensamiento crítico. En resumen, la inclusión de José Luis Cuerda en esta tesis doctoral se justifica ampliamente por su contribución pedagógica, su versatilidad en el cine, su habilidad para relatar la memoria y su representación de principios educativos progresistas.

Gerardo Olivares

La obra de Gerardo Olivares ofrece una perspectiva íntima y humanizadora de las culturas y realidades más remotas y marginadas del mundo, lo que la convierte en una referencia crucial para esta tesis doctoral. Olivares ha utilizado el medio audiovisual para retratar vidas y paisajes olvidados, subrayando la importancia de la diversidad cultural y la resistencia frente a la adversidad. Esta convergencia entre su obra y los proyectos de creación audiovisual desarrollados en los contextos donde implementé los proyectos de creación audiovisual es notable.

Olivares, conocido por sus documentales y películas que exploran las experiencias de comunidades aisladas y marginadas, refleja una visión del cine como herramienta para fomentar la comprensión y el respeto intercultural, seña de identidad de la presente tesis doctoral. Su enfoque en la intersección de diferentes formas de opresión y resiliencia se alinea con la comprensión de la interseccionalidad en esta tesis doctoral. Por ejemplo, en su película ‘14 kilómetros’ (2007), Olivares narra el arduo viaje de dos jóvenes del África subsahariana hacia Europa, explorando las motivaciones y los desafíos que enfrentan en su búsqueda de una vida mejor. Este tipo de narrativa humanizadora y compleja es esencial para comprender y abordar las problemáticas de los entornos donde se han desarrollado los proyectos audiovisuales descritos y me sirvieron para poder empatizar con los participantes de algunos de los proyectos que habían vivido una travesía similar. En el contexto periurbano de Tegucigalpa, donde los jóvenes enfrentan extrema pobreza y violencias simbólicas y explícitas, la obra de Olivares proporciona un marco para entender cómo el cine puede ser un catalizador para el cambio.

La capacidad de Olivares para dar voz a los marginados y destacar las historias de resiliencia y esperanza resuena con el objetivo de los proyectos audiovisuales orientados a empoderar a los jóvenes para que expresen sus propias narrativas y experiencias. Asimismo, en Granada, el trabajo con menores provenientes del Magreb y del África subsahariana encuentra un paralelismo con los documentales de

Olivares que abordan la migración y la riqueza cultural de las comunidades africanas. En ‘La gran final’ (2006), Olivares retrata la pasión universal por el fútbol en tres comunidades remotas de Mongolia, el Sáhara y el Amazonas, subrayando las conexiones humanas más allá de las barreras geográficas y culturales. Este tipo de enfoque inclusivo y celebratorio fue relevante para el proyecto implementado con la Asociación Inserta Andalucía, donde se buscaba visibilizar y contrarrestar la discriminación que enfrentan estos menores. Olivares ha abordado diversas formas de resiliencia y fortaleza humana en sus trabajos. Su insistencia en que el cineasta tiene la responsabilidad de mostrar la belleza y dignidad de todas las vidas resuena con la filosofía detrás de estos proyectos.

En conclusión, la obra de Gerardo Olivares es un componente esencial para esta tesis doctoral, proporcionando una visión audiovisual que subraya la importancia del cine como herramienta para fomentar la comprensión intercultural y la resiliencia. Al igual que Olivares, esta tesis doctoral demuestra cómo el arte puede transformar realidades, abriendo espacios de diálogo y comprensión en contextos de adversidad. Su legado de exploración y celebración de la diversidad ofrece una guía invaluable para cualquier proyecto de creación audiovisual que intente buscar lo extraordinario en lo cotidiano.



Figura 59: Autor (2024). *14 Kilómetros*. Fotoensayo compuesto por cuatro citas visuales (Olivares, 2007).

Ron Fricke

Para justificar la aportación de Ron Fricke en el estado de la cuestión de mi tesis doctoral sobre creación audiovisual en los ámbitos de la educación social, como he hecho con anterioridad, destacaré las convergencias entre sus obras audiovisuales y el proyecto que implementé en el CEIP Trina Rull de Olula del Río, destinado al desarrollo de estrategias educativas innovadoras para la sensibilización ambiental en entornos escolares. Ron Fricke, a través de sus películas, ha logrado sensibilizar al público sobre el desarrollo sostenible y la necesidad de cuidar el planeta. Sus obras son conocidas por su capacidad para crear conciencia ambiental tanto en los creadores como en los espectadores, promoviendo una reflexión profunda sobre la necesidad de adoptar prácticas de consumo responsables en pro del bienestar ecológico.

Fricke utiliza el arte audiovisual de manera magistral para transmitir mensajes potentes y visualmente impactantes sobre la belleza y fragilidad de nuestro mundo natural. Esta capacidad para despertar una conciencia ecológica se alinea estrechamente con los objetivos de mi proyecto, que busca implementar estrategias educativas innovadoras para sensibilizar a estudiantes y comunidades escolares sobre la importancia del desarrollo sostenible y el cuidado del medio ambiente. Las películas de Fricke, como ‘Baraka’ (1992) y ‘Samsara’ (2001), ofrecen un recorrido visual a través de diversas culturas y paisajes naturales, destacando tanto la majestuosidad de la naturaleza como las consecuencias de la intervención humana. Estas obras invitan a los espectadores a reflexionar sobre su relación con el entorno y a reconsiderar sus hábitos de consumo. Del mismo modo, mi proyecto de investigación utiliza el poder del audiovisual para educar y sensibilizar a los menores sobre la importancia de proteger nuestro planeta, fomentando prácticas sostenibles y un consumo responsable. Una divergencia que he encontrado es que Ron Fricke logra conectar emocionalmente con su audiencia mediante una narrativa visual que no necesita de palabras para transmitir sus mensajes siendo una técnica particularmente efectiva en el ámbito educativo, ya que permite a los estudiantes de diversas edades

y contextos culturales comprender y empatizar con los temas presentados, pero, en mi proyecto, no llevé a cabo esta misma metodología ya que partíamos desde la base de una canción y el videoclip era un recurso más apropiado que el documental.

Para concluir, pienso que incorporar los aportes de Ron Fricke en mi tesis podría enriquecer el análisis de las prácticas audiovisuales en la educación ambiental y social y subraya la relevancia y efectividad del cine como herramienta educativa para la sensibilización ambiental. La convergencia entre su obra y mi estudio destaca la capacidad del audiovisual para inspirar cambios significativos en la percepción y comportamiento hacia el medio ambiente, reforzando la necesidad de integrarlo en estrategias educativas para promover un desarrollo sostenible.



Figura 60: Autor (2024). *Retrato*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de Anónimo (2017) *Niña de Honduras* y tres citas visuales de izquierda a derecha (Fricke, 1992; McCurry, 1984).



7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anónimo (s.f.). *Sin título* [Fotografía]. Corpo Quilicura. Niños y niñas de Quilicura participaron en taller de cine con Alicia Vega. <https://bit.ly/3LrRtCZ>

Adorno, T. W., Frenkel-Bruswik, E., Levison, D.J. & Sanford, R.N. (1950). *The authoritarian personality*. Harper & Brothers.

Agüero, I. (director) (1988). *Cien años esperando un tren* [Película]. Productor Ignacio Agüero.

Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., & Bailey, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (57), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>

Antón, J.A. (2017). Rousseau y la educación pública. Un enfoque Filosófico. *THÉMATA. Revista de Filosofía*, (55), 303-326..

Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.

Aizpuru-Ayerbe, M. (2016). *El audiovisual como herramienta de cambio social de jóvenes en situación de exclusión en Guatemala (2004-2014)*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/38152/>

Arcoba-Alpuente, M. (2018). *La creación audiovisual en Educación Artística. Un estudio a partir de autorretratos e identidades desde la videocreación*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. <https://goo.su/rRZyiS>

Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Paidós.

Aufderheide, P. (2008). *Documentary film: A very short introduction*. Oxford University Press.

Augustowsky, G. (2016). *La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/38971/>

Banksy (director). (2010). *Exit Through the Gift Shop* [Documental]. Paranoid Pictures

Banksy (2020). Sin título [Grafiti]. Banksy, Nottingham, Inglaterra. <https://banksy.co.uk/out.html>

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ediciones Laia.

Bourdieu, P. (1999). *Sobre el poder simbólico. Intelectuales, política y poder*. Eudeba.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R. K. Silbereisen , K. Eyferth , & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development* (pp. 287–309). SpringerVerlag.

Bruner, J.(1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1972). *El proceso de la educación*. Hispanoamericana.

Gradín, C. E., Paz, B., Ezqueita, I., & Varela, C. (2023). Creación audiovisual y educación plástica: experiencias educativas en torno a la elaboración de recursos didácticos. En *Nuevos caminos en las prácticas innovadoras docentes del ecosistema educativo* (pp. 923-937). Dykinson.

Chacón-Blanco, M. C. (2010). *La animación sociocultural: orígenes, evolución y situación actual. Innovación y experiencias educativas*, 29(2).

Carneros, S. (2018). *La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la justicia social y ambiental*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/685437>

Castorena, L. (2016). *Mujeres desde el finisterra: Diagnóstico situacional de las mujeres del Municipio de Los Cabos 2016. (Informe de investigación)*. La Paz, México: XII Ayuntamiento de Los Cabos: Instituto de las Mujeres del Municipio de Los Cabos.

Clifford, B. y Stoney, G. C. (directores). (1950). *Palmour Street (a study in family life)*. [Documental]. Southern Educational Film Production Service. Georgia. Department of Public Health. <https://bit.ly/3LAAgrr>

Coombs, P.H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Península.

Cuerda, J.L. (director). (1999). *La lengua de las mariposas* [Película]. Sogetel, Las Producciones del Escorpión, Canal+ España, RTVE.

Cuerda, J. L. (2018). Sermón del tuit, de José Luis Cuerda. *Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y minificción*, (3), 230-231.

De Roa, S. (2011). Movimiento 15-M: ¡Cuidado que viene el ciudadano! En *Más poder local*, 6, 6-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3766316>

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Dutra-Pillar, A. (1990). *Fazendo artes na alfabetização: artes plásticas e alfabetização*. Editora Kuarup.

Dutra-Pillar, A. (2014). Lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 337-353. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41539

Eisner, E. W. (1991) *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement ofeducatinal practice*. Macmillan.

Etchezahar, E., Jaume, L., Biglieri, J., & Cervone, N. (2013). El dogmatismo: sistema cerrado de creencias, autoritarismo e intolerancia. *Anuario de investigaciones*, 20(1), 207-210. <https://lc.cx/08dKWH>

Ewald,W. (1976-1982) *Portraits and dreams* [Fotografía]. Wendy Ewald. <https://wendyewald.com/pbs-to-premiere-film-by-wendy-ewald/>

Ewald, W. (2005). *Wendy Ewald: American Alphabets*. Scalo Publishers.

Fernández-Herrero, E. (2018). *Origen, evolución y auge del arte urbano. El fenómeno Banksy y otros artistas urbanos*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://lc.cx/xMhXx8>

Fiuza, A. & Figueirido, A. (2017). La educación escindida. Representaciones de la escuela a través del cine: El caso de La lengua de las mariposas y Los girasoles ciegos. En *II Congreso Internacional Historia, literatura y arte en el cine español y portugués* (pp.175-183). Universidad de Salamanca.

Fraile, A. (2007): Le film La lengua de las mariposas, une adaptation libre et fidèle de Rafael Azcona. En *Texte et image dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains* (pp. 147-158). Presses Universitaires François-Rabelais.

Freinet, C. (1979). *Las técnicas audiovisuales*. Editorial Laia.

Freinet, E. (1.977). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Editorial Laia.

Freire, P. (1975). *La pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.

Fricke, R. (director). (1992). *Baraka*. [Documental]. Magidson Films.

Fricke, R. (director). (2011). *Samsara*. [Documental]. Magidson Films.

Friesem, E. (2014). A Story of Conflict and Collaboration: Media Literacy, Video Production and Disadvantaged Youth. *Journal of Media Literacy Education* 6:1 (2014) 44-55.

Froufe, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la Educación Social. Facultad de Educación. UNED *Aula*, 9, 179-200. <https://doi.org/10.14201/3491>

Galeano, E. (1991). *El libro de los abrazos: imágenes y palabras*. Siglo XXI.

García-Roldán, A. (director). (2007). *Desal* [Vídeo]. Ángel García Roldán y Vera Icono Producciones, La Habana, Cuba. <https://bit.ly/3xS8gfG>

García-Roldán, A. (director). (2007). *Dogma* [Cortometraje]. Ángel García Roldán y Vera Icono Producciones, Granada, España. <https://bit.ly/3xOXAhA>

García-Roldán, A. (2012). *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva A/r/tográfica*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Digibug.

Guevara, C. (1997). *Guerra de guerrillas: Che Guevara*. Rowman y Littlefield.

González Monteagudo, J. (1988). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela: aspectos

generales de su didáctica. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 51-61. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.1988.i06.04>

Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Era.

Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2002). *Dialectic of Enlightenment: Philosophical Fragments*. Stanford University Press.

Irwin, R. L. (2013). Convertirse en a/r/tografía. *Estudios de Educación Artística*, 54(1), 198– 215.

Irwin, R. L., & de Cosson, A. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.

Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. In M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (pp. 103-124). Routledge.

Joslin, I. (2019). La teoría de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner. [Imagen digital]. Se distribuye bajo licencia de CC BY 4.0. En J. Paris, A. Ricardo, D. Rymond & A. Johnson. (Eds.), *Desarrollo y crecimiento en la niñez*. (pp. 1.5.11). College of the Canyons.

Klein, B. S. (director). (1969). *VTR St-Jacques*. [Documental-Cortometraje]. ONF | NFB. https://www.nfb.ca/film/vtr_st_jacques/

Labaki, N. (directora). (2007). *Caramel* [Película]. Anne-Dominique Toussaint.

Labaki, N. (directora). (2010). *¿Y ahora adónde vamos?* [Película]. Les Films des Tournelles, Pathé, Les Films de Beyrouth.

Labaki, N. (directora). (2018). *Cafarnaúm* [Película]. Les Films des Tournelles.

Lara, R., Valseca, J., & Roldán, J. (2021). Democratización del patrimonio cultural cinematográfico.: Analogías entre las sesiones de cine de las misiones pedagógicas y las del proyecto bombearte. En *Historia, arte y patrimonio cultural: Estudios, propuestas, experiencias educativas y debates desde la perspectiva interdisciplinar de las humanidades en la era digital* (pp. 553-578). Dykinson.

Loach, K. (director). (2023). *El viejo roble*. [Película]. Reino Unido. Sixteen Films / Why Not Productions.

López, Y. (2020). Girasoles y mariposas. Apuntes sobre represión franquista en el cine de José Luis Cuerda. En *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 621-638). Universidad de Granada.

Makarenko, A. S. (1977). *Poema pedagógico*. Planeta.

Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Beacon Press.

Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2017). *Ideas visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística/ Visual Ideas. Arts Based Research and Artistic Research*. Editorial de la Universidad de Granada.

Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2022). A/r/tografía social y educación artística para la justicia social: Proyecto BombeArte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 91- 102. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.006>

Mariño-Puentes, L. (2022). *Artivismo para el cambio social. Experiencias y modelos metodológicos creativos para la transformación social. Casos emblemáticos en la Ciudad de México y Bogotá*.

Mariño-Puentes, L. & Valseca, J. (2022). Miss mercancía. Operaciones maquínicas: Biopoder y biopolítica sobre los cuerpos de las mujeres. Una crítica feminista a la mercantilización de la vida a partir del arte de acción. En *El poder de la comunicación: periodismo, educación y feminismo* (pp. 507-529). Dykinson.

Martínez-Collado, A. (2014). Arte contemporáneo, violencia y creación feminista: Lo personal es político y la transformación del arte contemporáneo. *Dossiers feministes*, 18, pp. 35- 54.

Molinet, X. (2016). *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales: Una investigación educativa basada en las artes visuales*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Digibug.

Marshall, T. & T. Bottomore (1998). *Ciudadanía y clase social*. Alianza Editorial.

McCurry, S. (1984). *Niña afgana* [Fotografía]. Steve McCurry. <https://www.stevemccurry.com/posters/p/afghan-girl>

Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 26(57), 19–28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>

Nengudi, S. (1943). *Performance piece* [Fotografía]. The Studio Museum in Harlem, NY, Estados Unidos. <https://www.studiomuseum.org/artists/senga-nengudi>

Olivares, G. (director). (2006). *La gran final* [Película]. Wanda Films, Greenlight Media A, RTVE.

Olivares, G. (director). (2007). *14 kilómetros* [Película]. Wanda Films, Explora Films.

Pantoja-Vargas, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79. https://doi.org/10.7179/PSRI_2012.19.05

Parra-Ospina, Y., Parra Grondona, A., Bautista, X., Sánchez, S. & Garcés, C. (2020). *Lapazes una obra de arte. Una experiencia significativa del Taller Itinerante de Artes para la Paz*. Universidad de Antioquia.

Pawley, M. (14 de octubre de 2023). *Ver más, ver antes. Centenario de Ousmane Sembène* (1923-2007). Con los ojos abiertos. https://lc.cx/_gMIJ4

Read, H. (1996). *Educación por el arte*. Paidós.

Rivas, M. (1996). *La lengua de las mariposas*. Alfaguara.

Rokeach, M. (1960). *The Open and Closed Mind*. Basic Books

Pane, G. (1974). *Azione Sentimentale* [Fotografía]. Centre Pompidou, París, Francia. <https://www.centrepompidou.fr/fr/ressources/oeuvre/cj7rGr9>

Pestalozzi, J.H. (1889). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Universidad de León.
Recuperado de: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022565/1080022565.PDF>

Rolling, J. H. Jr. (2010). A/r/tography: An artistic approach to social research. *Studies in Art Education*, 51(2), 102-114.

Rousseau, J. J. (1958). *Emilio o la Educación*. NoBooks Editorial.

Sábato, E. (1999). Pacto entre derrotados. *Cuadernos de Economía*, 18(30), 394-401.

Salama, S. (2017). *No cars and minks, no Gucci links, no need for shrinks, just roll the rink* [Instalación]. ARTSPACE, A Phaidon Company. <https://bit.ly/3SOWZQN>

Sampedro, J.L., Mayor-Zaragoza, F., Garzón, B., Torres-López, J., Martínez i Castells, A., Artal, R.M., Escolar, I., Martínez, C., López-Facal, J., Pérez de Albeníz, J. and Lucía, L. (2011). *REACCIONA: 10 razones por las que debes actuar frente a la crisis económica, política y social*. Santillana Ediciones Generales.

Sembène, O. (director). (1966). *La Noire de...* [Película]. Filmi Domirev, Les Actualités Françaises.

Sembène, O. (director). (1975). *Xala* [Película]. Société Nationale de Cinematographie, Films Domireew.

Sembène, O. (director). (2004). *Moolaadé* [Película]. Ciné-Sud Promotion, Centre Cinématographique Marocain, CinéTéléfilms, Direction de la Cinematographie Nationale, Filmi Domireew, Les Films Terre Africaine.

Sola-Pizarro, B. (2018). *La humana perfecta* [Vídeo]. La rara troupe. <https://raraweb.org/la-humana-perfecta-2018.html>

Sorrivas, N. (2015). El videoarte como herramienta pedagógica. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (52), 81-94. Recuperado en 20 de mayo de 2024, de <https://lc.cx/BE8gt3>

Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912.

Ticona, R. M. L., Condori, J. L. M., Mamani, J. S. M., & Santos, F. E. Y. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39.

Val del Omar, J. (1932). *El museo del pueblo* [Fotografía]. Recuperado en Lobo, L. A. G. (2015). El «Museo del Pueblo»: una pequeña remembranza. *Museos. es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, (11), 251-261.

Vega, A., & Agüero, I. (2018). *Taller de cine para niños*. Ocho Libro Editores.

Viana-Orta, M.-I., López-Francés, I., & Zayas, B. (2018). La Formación en Trabajo Social y en Educación Social en España. *RES. Revista de Educación Social. RES: Revista de Educación Social*, (26), 34-48. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/RES-26-viana.pdf>

Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social: del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Universitat Oberta Catalunya (UOC).

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Warsh, L. & Weiwei, A. (2012). *Weiwei-ismos*. Prensa de la Universidad de Princeton.

Weiwei, A. (1995-2011) *Estudio de la perspectiva* [Fotografía]. FOMU. <https://fomu.be/en/exhibitions/ai-weiwei-mirror>

SEGUNDA PARTE

Marco empírico





04

DESARROLLO DE
EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

1. FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología pedagógica que se centra en la participación activa del estudiante a través de la realización de proyectos significativos y contextualizados. Esta metodología colaborativa confronta a los educandos con circunstancias que les impulsan a presentar propuestas para resolver una problemática específica. (Cobo-Gonzales & Valdivia-Cañotte, 2017). Como podremos observar en los siguientes capítulos en los que se describen los procesos detonadores de este estudio de investigación y las propuestas empíricas desarrolladas, cada uno de los proyectos respondía a una situación concreta, pretendía satisfacer una serie de necesidades específicas y por ende, su implementación, debía de atender a la especificidad del contexto y a las demandas y recursos propuestos por el colectivo con el que puse en práctica la intervención socioeducativa y artística.

El ABP se fundamenta en teorías educativas clave como el constructivismo, que sostiene que los individuos construyen su propio conocimiento a través de experiencias y reflexiones (Karlin & Vianni, 2001). Como pudimos observar en el estado de la cuestión de este informe de investigación, Jerome Bruner y Lev Vygotsky son figuras prominentes en esta teoría pedagógica y sus principios son

fundamentales para entender cómo los estudiantes aprenden activamente al involucrarse en proyectos (Galeana, 2006). Además del constructivismo, el aprendizaje experiencial (Kolb, 2009), en sintonía con los postulados de Dewey, señala la relevancia de aprender a través de la experiencia. El ABP facilita este tipo de aprendizaje permitiendo que los estudiantes participen en proyectos prácticos que reflejan situaciones del mundo real (Donnelly & Fitzmaurice, 2005). La teoría sociocultural de Vygotsky también es relevante, destacando la influencia del entorno social en el aprendizaje y promoviendo la colaboración y el trabajo grupal (Cobo-Gonzales & Valdivia-Cañotte, 2017).

Los principios pedagógicos del ABP incluyen la centralidad del estudiante, la contextualización del aprendizaje, el desarrollo de habilidades del siglo XXI y la evaluación auténtica (Katz & Chard, 1989; Dickinson et al., 1998; Martin & Baker, 2000; Galeana, 2006). Estos principios aseguran que los estudiantes estén en el centro del proceso educativo, trabajando en proyectos relevantes que conectan el contenido académico con situaciones del mundo real, desarrollando habilidades necesarias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la capacidad para trabajar en equipo y la autonomía en el aprendizaje (Galeana, 2006).

La Dra. Lourdes Galeana señala que “el ABP puede ser visto como un método de instrucción, una estrategia de aprendizaje y una estrategia de trabajo” (Galeana, 2006, p. 2), definido por la ejecución de proyectos grupales sobre temas reales elegidos según las motivaciones e intereses de los estudiantes.

Este enfoque metodológico permite “formar equipos integrados por personas con perfiles, áreas disciplinarias, profesiones, idiomas y culturas diferentes, que trabajan juntos para solucionar problemas reales, ofreciendo grandes oportunidades para el aprendizaje en un ambiente diverso y global” (Galeana, 2006, p. 2). En los proyectos de intervención socioeducativa y artística a través de la creación audiovisual en entornos vulnerables siempre se han tomado en cuenta los intereses y motivaciones de los educandos, siendo los propios colectivos participantes quienes eligieron, tanto

la temática de la obra audiovisual, como el género audiovisual con el que preferían trabajar. Este enfoque participativo estaba orientado a fomentar un mayor compromiso y sentido de pertenencia entre los participantes y para asegurar que los proyectos fuesen relevantes y significativos para sus contextos específicos.

Además, mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), he tenido la oportunidad de trabajar con equipos interdisciplinarios compuestos por profesionales de la educación social, del trabajo social, psicólogos/as, monitores/as de ocio y tiempo libre, y artistas de diversas disciplinas. Esta colaboración interdisciplinaria ha permitido abordar problemas reales de las personas en entornos interculturales y multiculturales, enriqueciendo las soluciones propuestas con diversas perspectivas y habilidades. De igual modo, he trabajado en contextos diversos como Honduras, España y Chile, y he contribuido a proyectos provenientes de Colombia implementados en Granada. En cada uno de estos escenarios, el enfoque ABP ha demostrado ser una herramienta eficaz para promover el aprendizaje significativo y la intervención social, permitiendo que los participantes desarrollen habilidades prácticas y reflexivas mientras abordan desafíos reales en sus comunidades. Este método ha facilitado la creación de espacios de diálogo intercultural y ha promovido la cohesión social a través de la colaboración creativa y educativa.

El impacto de estos proyectos ha sido notable en términos de los productos audiovisuales creados y en el fortalecimiento de las capacidades de los participantes para trabajar en equipo, resolver problemas y comunicarse eficazmente en contextos diversos. Asimismo, estos proyectos han contribuido al empoderamiento de comunidades vulnerables, brindándoles una plataforma para expresar sus voces y visiones a través del arte audiovisual y la educación. Pero he percibido que, para implementar efectivamente el ABP, es necesaria una planificación cuidadosa y un apoyo continuo por parte de los docentes que implementen los proyectos. Esto incluye la definición del proyecto, la planificación y organización, la guía y apoyo, y la evaluación y reflexión. Según Cobo-Gonzales y Valdivia-Cañotte

(2017), "el docente presenta algunas propuestas para que los estudiantes seleccionen aquella que más les interese siendo esencial estimular la motivación y el entusiasmo en la tarea, lo cual puede lograrse señalando la importancia e impacto del proyecto" (Cobo-Gonzales & Valdivia-Cañotte, 2017, p. 7).

En resumen, el Aprendizaje Basado en Proyectos en esta indagación ha resultado ser una metodología poderosa que transforma el proceso educativo al centrarse en la participación activa y significativa de los estudiantes, conectando el aprendizaje académico con situaciones del mundo real y fomentando el desarrollo de habilidades esenciales que permitan preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI de manera eficaz y creativa.



2. DISEÑO METODOLÓGICO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.

En este apartado se presenta una visión general del diseño metodológico que sustenta esta investigación, orientando al lector sobre el contenido y estructura de los siguientes capítulos donde se desarrollan exhaustivamente las propuestas empíricas que conforman el marco empírico de la tesis doctoral. El diseño metodológico general de esta investigación se basa en una estructura clara y sistemática que permite al lector seguir la evolución de los proyectos y entender las distinciones clave entre ellos, proporcionando una comprensión integral del marco empírico y de las contribuciones específicas de cada proyecto al desarrollo de la tesis doctoral.

Los siguientes capítulos detallan las distintas propuestas empíricas de la investigación, realizando tres tipos de diferenciación entre los proyectos:

La primera distinción se refiere a aquellos proyectos en los que los participantes y colectivos demandaron la realización de un taller de alfabetización audiovisual o por el contrario, aquellos proyectos cuyos participantes solicitaban la elaboración de una obra audiovisual con objetivos específicos: realizar una reivindicación concreta, denunciar una problemática social, o visibilizar la labor de una asociación.

A) PROYECTOS IMPLEMENTADOS A TRAVÉS DE UN TALLER DE ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL.

- Enseñanza y aprendizaje de las artes audiovisuales para la transformación social de jóvenes en Honduras y España desde el enfoque metodológico de la a/r/tografía social.
- Proyecto Somos Familia: El Videoclip como Expresión Antirracista en un Centro de Menores en la provincia de Granada.
- Proyecto Ocaso: Creación Audiovisual contra la Discriminación Etaria.
- Proyecto Entre tránsitos: Creación Audiovisual y Fotográfica para el empoderamiento de las personas trans.
- Norte Rodando: Miradas de Esperanza para la Zona Norte de Granada mediante la alfabetización audiovisual de menores.

B) PROYECTOS DESTINADOS A GENERAR IMPACTO SOCIAL Y A VISIBILIZAR DIVERSAS REALIDADES Y LUCHAS.

- Proyecto Visión Fragmentada: Demasiada gente sin casa y Demasiadas casas sin gente. Una reflexión Audiovisual sobre la tragedia de los desahucios.
- Trabajo Social y Feminismo: Creación Audiovisual sobre el 8M mediante la técnica del foundfootage con el Colegio Oficial de Trabajo Social de Granada.
- Miss Mercancía. Una vídeo-performance con perspectiva feminista que permita reflexionar sobre el uso mercantilista de los cuerpos de las mujeres.
- Proyecto Ecología para Ti. Desarrollo de Estrategias Educativas Innovadoras utilizando el Arte Audiovisual para la Sensibilización Ambiental en Entornos Escolares.
- Proyecto Creando y creciendo con Superar-T: Un documental sobre el poder transformador de las Artes Escénicas Inclusivas.
- Proyecto Anima y Pasitos: El Documental como registro videográfico y fotográfico con la Compañía Teatral Perro Bufo.
- Proyecto Vivir sin luz. Una denuncia social sobre las condiciones de vida en la zona norte de Granada.

Los proyectos destinados a llevar a cabo un taller de alfabetización audiovisual se analizarán para evaluar si los educandos han adquirido y puesto en práctica los conocimientos impartidos durante un curso de iniciación al lenguaje cinematográfico y si han usado correctamente la información recibida sobre creación audiovisual. Para este análisis, se utiliza un instrumento denominado esquema de frames, descrito en el capítulo 2º concerniente a la metodología. Este instrumento permite evaluar de manera detallada la capacidad de los participantes para aplicar conceptos cinematográficos en sus producciones, asegurando que los objetivos educativos y artísticos del taller se han cumplido.

Por otra parte, en los proyectos que se llevaron a cabo para realizar una crítica o una denuncia social, una reivindicación concreta, o para visibilizar al colectivo o el trabajo desarrollado por una asociación, el enfoque del análisis se centra en el impacto que estos proyectos han tenido en la sociedad. Se examinan aspectos como la difusión y repercusión mediática, la respuesta del público y el grado de concienciación o movilización social generada por la obra audiovisual. Este análisis permite comprender la eficacia de los proyectos como herramientas de cambio social y su capacidad para influir en la opinión pública y en la agenda social.

La segunda distinción entre los proyectos está motivada por la existencia o no de publicaciones previas relacionadas con ellos. Se diferencian, así, aquellos proyectos que ya cuentan con una publicación previa de aquellos que son inéditos, es decir, que no han sido objeto de estudio en ninguna publicación anterior. Esta distinción es crucial para entender la originalidad y novedad de algunos de los trabajos presentados, así como para situar el desarrollo de la investigación en el contexto académico y social existente.

A) PROYECTOS CON PUBLICACIÓN PREVIA.

- Enseñanza y aprendizaje de las artes audiovisuales para la transformación social de jóvenes en Honduras y España desde el enfoque metodológico de la a/r/tografía social.
- Trabajo Social y Feminismo: Creación Audiovisual sobre el 8M mediante la técnica del foundfootage con el Colegio Oficial de Trabajo Social de Granada.
- Miss Mercancía. Una vídeo-performance con perspectiva feminista que permita reflexionar sobre el uso mercantilista de los cuerpos de las mujeres.
- Anima y Pasitos: El Documental como registro videográfico y fotográfico con la Compañía Teatral Perro Bufo.

B) PROYECTOS SIN PUBLICACIÓN PREVIA.

- Proyecto Visión Fragmentada: Demasiada gente sin casa y Demasiadas casas sin gente. Una reflexión Audiovisual sobre la tragedia de los desahucios.
- Proyecto Somos Familia: El Videoclip como Expresión Antirracista en un Centro de Menores en la provincia de Granada.
- Proyecto Ecología para Ti. Desarrollo de Estrategias Educativas Innovadoras utilizando el Arte Audiovisual para la Sensibilización Ambiental en Entornos Escolares.
- Proyecto Ocaso: Creación Audiovisual contra la Discriminación Etaria.
- Creando y creciendo con Superart: Un documental sobre el poder transformador de las Artes Escénicas Inclusivas.
- Proyecto Entre tránsitos: Creación Audiovisual y Fotográfica para el empoderamiento de las personas trans.



En los proyectos que cuentan con una publicación previa, se incluye una breve introducción y resumen, un apartado explicando el impacto y relevancia del estudio y otra sección en la que se detalla la referencia de la publicación y se ofrece un enlace para acceder a la misma. Además, se presenta un fragmento que explica la coherencia, pertinencia y relevancia del proyecto, indicando qué ha aportado a la tesis y se incluye una ficha técnica de los resultados obtenidos con un enlace del repositorio donde se encuentra depositada la obra audiovisual para su visualización. De este modo, se prescinde de otros apartados que sí se incluyen en los proyectos sin publicación previa, como son el contexto y las necesidades identificadas, la problematización y los objetivos, el marco conceptual, la justificación, la descripción de los procesos y las referencias bibliográficas. Esto se debe a que toda esta información queda recogida en la publicación original.

La última distinción clasifica los proyectos en tres categorías de fácil apreciación: aquellos que componen los procesos detonadores y el origen de la presente indagación, los cuales se recogen en el capítulo 5º, las propuestas empíricas que conforman el corpus central de la tesis doctoral, detalladas en el capítulo 6º del informe y aquellas propuestas empíricas que, aunque se han llevado a cabo, por su amplia extensión y recorrido han quedado fuera del informe de investigación y únicamente se describen brevemente en el capítulo 8º, titulado ‘Horizontes temporales: perspectivas futuras y continuidad y sostenibilidad de las iniciativas’. Esta categorización permite al lector comprender la evolución y desarrollo del enfoque investigativo, desde sus primeras influencias hasta su consolidación final y visibilizar las perspectivas futuras que ofrece el estudio.

Finalmente reseñar que, para facilitar la comprensión holística de la tesis doctoral a sus lectores/as, los proyectos implementados se presentan en orden cronológico, de acuerdo con el momento en que fueron llevados a cabo. Esta ordenación temporal permite visualizar la progresión y desarrollo de la investigación a lo largo del tiempo. La única alteración de este orden cronológico son aquellos

proyectos de gran extensión que no han sido descritos en detalle en los capítulos principales de las propuestas empíricas de la tesis y que se incluyen en el capítulo 8º, que aborda las futuras líneas de investigación generadas durante el desarrollo del marco empírico. Este capítulo final ofrece una visión prospectiva, identificando nuevos caminos de investigación surgidos a partir del trabajo realizado y proponiendo áreas o líneas de investigación para futuros estudios.

3. CRITERIOS ÉTICOS Y DE PARTICIPACIÓN.

En este apartado se exponen los criterios éticos y de participación que guían la presente tesis doctoral. Como profesional de la educación social, debo adherirme y respetar el código deontológico de la profesión, elaborado y recogido en 2007 por la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES) y por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEEES).

A continuación, procedo a enunciar los principios básicos que pretendieron una mejora cualitativa del ejercicio profesional y fueron orientadores de la acción socioeducativa y artística, acompañando a la citación de los principios deontológicos una breve reflexión sobre sus aportes a la presente indagación.

1. Principio de respeto a los Derechos Humanos: Durante el transcurso de esta investigación se ha garantizado que todos los participantes fuesen tratados con dignidad y respeto, asegurando que sus derechos fundamentales fueran protegidos en todo momento. Las actividades y proyectos desarrollados se han realizado conforme a los principios de igualdad, no discriminación y justicia, promoviendo un entorno seguro y respetuoso para todas las personas implicadas.

2. Principio de respeto a los sujetos de la acción socioeducativa: Se ha priorizado el interés y bienestar de los participantes, respetando su autonomía y libertad en la toma de decisiones. Los proyectos han sido diseñados y ejecutados considerando sus intereses y necesidades, promoviendo su participación activa y empoderamiento en el proceso de creación audiovisual.

3. Principio de justicia social: Los proyectos han buscado garantizar un acceso equitativo a la educación audiovisual, fomentando la inclusión y participación de personas y colectivos en riesgo de exclusión siempre desde la horizontalidad. Se ha trabajado para crear oportunidades de desarrollo y bienestar, abordando tanto situaciones críticas como la vida cotidiana y destacando las condiciones sociales que pueden llevar a la marginación. El desarrollo de todas las propuestas se ha alejado de una conducta asistencialista, paternalista o caritativa, habiéndose realizado desde el convencimiento y la creencia en la justicia y en la solidaridad social.

4. Principio de la profesionalidad: La investigación ha sido realizada con rigor metodológico y académico, basándose en la competencia y cualificación profesional adquirida en el Grado de Educación Social y en el Máster en Artes Visuales y Educación desde un enfoque constructorista. Se han utilizado métodos y herramientas adecuadas para garantizar una práctica profesional efectiva y se ha promovido la formación continua y la reflexión crítica sobre la propia praxis.

5. Principio de la acción socioeducativa: En todos los proyectos que he desarrollado se ha promovido que los participantes sean protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollo, acompañándolos en su proceso de crecimiento personal y social y evitando tomar decisiones por ellos o controlando excesivamente los procesos para reforzar su independencia.

6. Principio de la autonomía profesional: Se ha ejercido la autonomía profesional con responsabilidad, respetando los principios deontológicos y asumiendo las consecuencias de las decisiones y acciones tomadas durante la investigación. Esto ha permitido ofrecer respuestas adecuadas a las diversas necesidades socioeducativas identificadas en el diagnóstico previo.

7. Principio de la coherencia institucional: La investigación ha sido coherente con los principios y reglamentos de las instituciones colaboradoras, alineándose con sus objetivos y demandas educativas. Esto ha asegurado una implementación fluida y respetuosa de los proyectos.

8. Principio de la información responsable y de la confidencialidad: Se ha garantizado la confidencialidad de la información obtenida de los participantes, protegiendo su privacidad y utilizando los datos únicamente con fines de investigación y mejora educativa. La información compartida con otros profesionales ha sido manejada con responsabilidad y siempre en beneficio de los participantes.

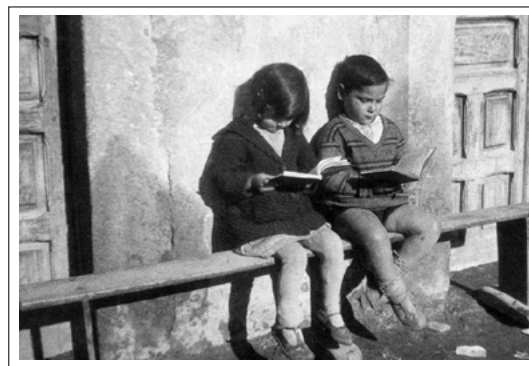
9. Principio de la solidaridad profesional: Se ha trabajado en estrecha colaboración con otros profesionales que trabajaban en las organizaciones con las que he colaborado, manteniendo una actitud solidaria y constructiva. Esta cooperación ha enriquecido los proyectos y ha permitido un enfoque multidisciplinar para abordar las necesidades de los participantes.

10. Principio de la participación comunitaria: Los proyectos han fomentado la participación activa de la comunidad, empoderándola para buscar y generar recursos que mejoren la calidad de vida de las personas implicadas. Se ha promovido un enfoque participativo, donde la comunidad ha sido un actor clave en el proceso educativo, investigador, artístico y de transformación social.

11. Principio de complementariedad de funciones y coordinación: La investigación ha sido realizada en coordinación con otros profesionales y servicios, asegurando una actuación complementaria y eficaz. Se ha valorado la importancia de trabajar en equipo y en red, respetando las funciones y competencias de cada miembro de las organizaciones con las que he trabajado para lograr un resultado coherente y constructivo en la acción socioeducativa y artística.

Para concluir, he de expresar que estos principios deontológicos han guiado todas las acciones y decisiones tomadas durante la realización de esta tesis doctoral, asegurando una práctica profesional ética, responsable y comprometida con el bienestar y desarrollo de los participantes. Comuniqué previamente a las instituciones y organizaciones con las que he colaborado que los datos verbales, visuales y audiovisuales iban a emplearse en el desarrollo del presente informe de investigación, recibiendo su consentimiento expreso con la condición de que la información recogida sería utilizada exclusivamente para fines investigativos.

Figura 64: Autor (2024). *Aprendiendo*. Fotoensayo compuesto por una fotografía del autor (2018) *Niños en Honduras* y una cita visual (Archivo Residencia de estudiantes, 1932).



4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Antón, J.A. (2017). Rousseau y la educación pública. Un enfoque Filosófico. *THÉMATA. Revista de Filosofía*, (55), 303-326.

Archivo Residencia de estudiantes (1932). *Misiones pedagógicas* [Fotografía]. Madrid. <https://bit.ly/3zx8Glx>

ASEDES y CGCEEES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Asociación Estatal de Educación Social.

Cobo Gonzales, G., & Valdivia Cañotte, S. M. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://n9.cl/uqb41>

Díaz Barriga, F. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. En G. Carrillo (Ed.), *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior. Ponencias y debate* (pp. 50-67). PUCP.

Donnelly, R., & Fitzmaurice, M. (2005). Collaborative Project-based Learning and Problem-based Learning in Higher Education: a Consideration of Tutor and Student Role in Learner-Focused Strategies. En

G. O'Neill, S. Moore, & B. McMullin (Eds.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (pp. 87-98). AISHE/HEA.

Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., Kingsley, C. y Curan, S.P. (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program* [Technical assistance guide]. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420756). Recuperado el 18 de junio de 2024, de <http://eric.ed.gov/?id=ED420756>

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27), 1-17.

Karlin, M., & Viani, N. (2001). *Project-based learning*. Medford, OR: Jackson Education Service District.

Katz, L. G., & Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Ablex Publishing.

Kolb, D. (2009). Teoría del aprendizaje experiencial: un enfoque dinámico y holístico para la gestión del aprendizaje, la educación y el desarrollo. *El manual SAGE de aprendizaje, educación y desarrollo de gestión*, 7(2), 42-68.

Martin, N., y Baker, A. (2000). *Linking work and learning toolkit*. Northwest Regional Educational

Pantoja Vargas, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (19), 65-79.

Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182. Recuperado en 18 de junio de 2024, de <https://lc.cx/4b-CMX>

Páginas 274-275: Figura 65: Autor (2019). *Profesor y alumnos en Honduras*. Fotografía independiente
Páginas 277: Figura 66: Cita visual (Calvo, 2011).*Víctimas de los desahucios*. Fotografía



05

PROCESOS DETONADORES
DE LA INVESTIGACIÓN

1. VISIÓN FRAGMENTADA

DEMASIADA GENTE SIN CASA,
DEMASIADAS CASAS SIN GENTE.
UNA REFLEXIÓN AUDIOVISUAL SOBRE
LA TRAGEDIA DE LOS DESAHUCIOS.



1.1. CONTEXTO Y NECESIDADES.

El primer proyecto que realicé en el que se abordaba la creación audiovisual para la transformación social y que podría entenderse como el primer proceso detonador de esta investigación, se desarrolló en el marco de la asignatura obligatoria ‘TIC, Educación y Cambios Sociales’ ofrecida en el segundo año del Grado de Educación Social de la Universidad de Granada durante el curso académico 2013/2014.

La Dra. Vanesa María Gámiz Sánchez propuso en clase una actividad que consistía en la elaboración de un proyecto de intervención social mediante un ejercicio de creación audiovisual sobre una temática de libre elección. Este proyecto se insertaría en un contexto educativo que reconoce la imperante necesidad de formar profesionales capaces de navegar y mediar en la compleja Sociedad de la Información (Masuda, 1968). La alfabetización audiovisual emergería de este modo como una competencia crítica para la comprensión y el análisis de los contenidos digitales omnipresentes en nuestra era y como un medio para intervenir activamente en las problemáticas sociales mediante el uso estratégico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Como podremos observar a continuación, mi intención en los siguientes proyectos que conforman la tesis ha sido acercarme a la creación audiovisual desde posturas más cercanas a la educación artística que a las TIC.

La asignatura se centró en el desarrollo de habilidades para la selección, diseño, y evaluación de recursos educativos digitales, así como en la promoción de una postura crítica frente a la avalancha de información y contenidos multimedia que ofrece internet. Este enfoque pedagógico respondía a la necesidad imperante de preparar a los futuros profesionales de la educación social para actuar, no sólo como consumidores, sino también como productores críticos de contenidos digitales, o ‘prosumidores’ (Benassini, 2014), capacitados para utilizar las TIC en la promoción de cambios sociales positivos.

Mi intención fue enfocar el proyecto específicamente en el análisis y abordaje del problema de los desahucios, una cuestión de profunda relevancia social y ética en el momento en el que fue implementado el proyecto. Los múltiples desahucios, exacerbados por la crisis económica derivada de la burbuja inmobiliaria y las políticas neoliberales (García-Calderón, 2016) representaban una violación de los derechos humanos fundamentales al negar el acceso a una vivienda digna y planteaban serios dilemas éticos y legales. Esta problemática se eligió deliberadamente para subrayar la urgencia de comprometerse con cuestiones de “justicia social, tercer principio deontológico de la educación social” (Pantoja-Vargas, 2012, p.76).

Implementado en el año académico 2013/2014, el proyecto refleja las secuelas inmediatas de la crisis financiera y de vivienda, enfatizando en la importancia de integrar en la formación de los profesionales de la educación social herramientas que les permitan contribuir efectivamente a la visualización de posibles soluciones sobre problemáticas sociales actuales.

Así, la creación audiovisual se presentó como un medio poderoso para explorar, comprender y comunicar las consecuencias de los desahucios, fomentando una conciencia crítica y una actitud proactiva en la sociedad hacia la resolución de conflictos sociales a través de la innovación educativa.

1.2. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS.

1.2.1. PROBLEMATIZACIÓN.

Los desahucios, resultado de la burbuja inmobiliaria, la especulación y las políticas neoliberales (García-Calderón & Abellán, 2016), representan una violación de derechos fundamentales. La elección de este tema subraya la urgencia de comprometerse con cuestiones de justicia social, especialmente en campos profesionales dedicados al bienestar social, como la educación social. La contradicción entre el derecho a la vivienda recogido en el Artículo 47 de la Constitución Española de 1978 y las prácticas del mercado inmobiliario plantean interrogantes éticos y legales significativos.

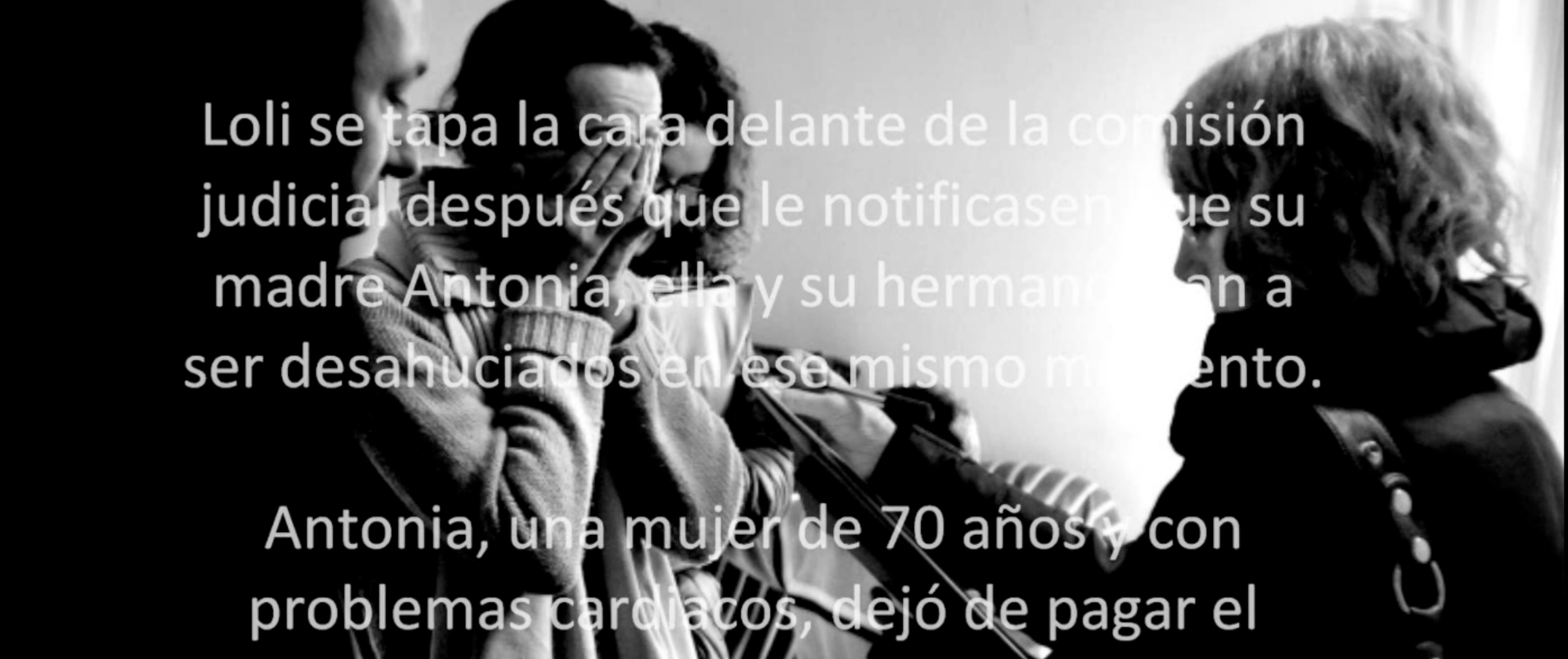
El artículo 47 de la Constitución Española declara que todos los españoles tienen derecho a disfrutar de una vivienda digna y adecuada y atribuye a los poderes públicos la obligación de promover las condiciones necesarias y establecer las normas pertinentes para hacer efectivo este derecho.
(Ley 10/2013, de 16 de diciembre, de medidas urgentes en materia de Vivienda).

1.2.2. OBJETIVO GENERAL.

Sensibilizar a la sociedad sobre las consecuencias humanas y sociales que suponen para los afectados la tragedia de los desahucios mediante la creación vídeo reivindicativo realizado mediante la técnica del *foundfootage* que muestre las experiencias personales y los impactos comunitarios de esta problemática.

1.2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- 2.3.1. Documentar historias personales recogiendo y presentando testimonios de individuos y familias afectadas por los desahucios para poner rostros humanos a las estadísticas y destacar las consecuencias emocionales y psicológicas.
- 2.3.2. Analizar el contexto social y legal explorando las causas y el contexto legal de los desahucios en la sociedad actual, incluyendo las políticas habitacionales y las dinámicas económicas que contribuyen a esta problemática.
- 2.3.3. Promover la comprensión pública utilizando la obra audiovisual resultante para educar al público sobre los derechos de los inquilinos y las obligaciones de los propietarios, con el fin de promover un entendimiento más amplio de los derechos humanos y de la vivienda.
- 2.3.4. Incentivar la acción comunitaria con el fin de motivar a la sociedad a participar en iniciativas y movimientos sociales que busquen reformar las políticas de vivienda y apoyar a las personas en riesgo de desahucio.



Loli se tapa la cara delante de la comisión judicial después que le notificasen que su madre Antonia, ella y su hermano iban a ser desahuciados en ese mismo momento.

Antonia, una mujer de 70 años y con problemas cardíacos, dejó de pagar el

1.3. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS.

La realización del vídeo ‘Demasiadas casas sin gente y demasiada gente sin casa’ se fundamentó en un meticuloso proceso de ensamblaje audiovisual, utilizando la técnica de foundfootage (Baron, 2013) o metraje encontrado. Esta técnica de apropiacionismo (Martín-Prada, 2001) artístico permitió crear un mensaje potente y resignificado a partir de materiales preexistentes, sin recurrir a la grabación original. El proceso se dividió en varias fases esenciales que detallamos a continuación:

Selección de Materiales: La primera etapa consistió en la búsqueda y selección de fotografías, vídeos y otros recursos disponibles en internet que resonaran con el tema central del proyecto: la crisis de los desahucios y la especulación inmobiliaria. Esta fase fue crucial para establecer la base narrativa y visual del vídeo.

Recopilación de Fotografías de Olmo Calvo: Incorporé al proyecto fotografías del reconocido Olmo Calvo, ganador del XVI Premio Internacional de Fotografía Humanitaria Luis Valtueña convocado anualmente por la Asociación Médicos del Mundo. Estas imágenes, que capturan la esencia humanitaria y la crudeza de la crisis de vivienda, sirvieron como pilar visual del mensaje a transmitir.

Incorporación de Vídeos: Seleccioné un vídeo específico encontrado en YouTube, titulado ‘Así es un desahucio en España’, que proporciona un testimonio visual directo de las situaciones de desahucio, añadiendo profundidad y realidad al contenido del proyecto.

Uso de Viñetas Gráficas: Incluí en el vídeo viñetas gráficas de los reconocidos ilustradores Forges y El Roto, cuyas obras comentan críticamente sobre los desahucios y la especulación inmobiliaria, aportando una dimensión satírica y reflexiva al ensamblaje.

Selección Musical: La atmósfera emocional del vídeo se vio reforzada por la inclusión de dos canciones de Paco Ibáñez, ‘Palabras para Julia’ y ‘Poderoso caballero es don dinero’, que complementa la narrativa visual y enfatiza el mensaje sociopolítico del vídeo.

Integración de Legislación: Un aspecto distintivo del proyecto fue la inserción de fragmentos de legislación relevante sobre desahucios provenientes de la Unión Europea, la Declaración de los Derechos Humanos y la Constitución Española. Esta inclusión pretendía proporcionar un marco legal y ético que respaldara la crítica social planteada.

Conclusión Visual: El vídeo culmina con una poderosa imagen de Olmo Calvo que muestra cómo las entidades bancarias se han transformado en agentes de la especulación inmobiliaria, sirviendo como epílogo visual que resume y enfatiza el mensaje central del proyecto.

Cada una de estas fases contribuyó a la creación de un vídeo ensamblaje que denuncia la situación de los desahucios en España e invita a la reflexión sobre las contradicciones y desafíos jurídicos y éticos de nuestra sociedad. A través de este proceso, el proyecto logró entrelazar de manera efectiva la crítica social con la expresión artística, utilizando el *foundfootage* como medio para comunicar un mensaje poderoso y transformador.

1.4. CONCLUSIONES.

La creación del vídeo *Demasiadas casas sin gente y demasiada gente sin casa* demostró la eficacia de las artes audiovisuales para comunicar mensajes sociales críticos y el potencial de la alfabetización audiovisual en la formación de educadores sociales conscientes socialmente. El proyecto evidenció el valor de la alfabetización audiovisual como herramienta pedagógica en la educación social. Aunque fue una primera incursión en la creación de contenido audiovisual mediante técnicas de *foundfootage*, sentó las bases para un compromiso más profundo con la creación audiovisual en el ámbito educativo y social. La respuesta a la problemática de los desahucios a través del arte audiovisual amplía los horizontes instrumentales de la Educación Social y subraya la importancia de las competencias digitales y audiovisuales en la comprensión y el abordaje de cuestiones sociales complejas.



Figura 68: Cita visual (Martín, 2011). Viñeta gráfica sobre el desahucio. Ilustración

1.5. RESULTADOS.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: Demasiada gente sin casa, demasiadas casas sin gente.

AUTOR: Javier Valseca Delgado

GÉNERO: Foundfootage

NACIONALIDAD: española

AÑO: 2013

DURACIÓN: 11:37 min.

ENLACE: <https://lc.cx/j4C2Vd>

SINOPSIS

Español

En este impactante vídeo realizado con la técnica del *foundfootage*, se cuestiona la legitimidad de los desahucios, explorando sus causas y consecuencias. A través de imágenes reales de un desahucio, el espectador es confrontado con la cruda realidad de esta tragedia social. El vídeo busca generar conciencia y sensibilizar a la población sobre la injusticia y el sufrimiento que los desahucios provocan en las familias afectadas, invitando a la reflexión y la acción para abordar este problema de manera urgente y efectiva.

Inglés

In this shocking video made with the *foundfootage* technique, the legitimacy of evictions is questioned, exploring their causes and consequences. Through real images of an eviction, the viewer is confronted with the harsh reality of this social tragedy. The video seeks to raise awareness and sensitize the population about the injustice and suffering that evictions cause in affected families, inviting reflection and action to address this problem urgently and effectively.



Figura 69: Autor (2013). *Demasiada gente sin casa, demasiadas casas sin gente*. Fotograma

1.6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Calvo, O. (2011). *Víctima de los desahucios* [Fotografía]. El Diario.es. <https://bit.ly/4cWqn2S>

Baron, J. (2013). *The archive effect: Found footage and the audiovisual experience of history*. Routledge.

Benassini, C. (2014). De audiencias a prosumidores. Acercamiento conceptual. *Revista luciérnaga-comunicación*, 6(12), 16-29. <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v6n12a2>

Boletín Oficial del Estado (1978). Constitución española. *Madrid: Ministerio de la Presidencia*. Retrieved December, 10, 2006.

García-Calderón, I., Abellán J. (2016). El problema de la vivienda en el Madrid neoliberal. Políticas públicas y luchas por la vivienda en el contexto de la crisis urbana. *Working Paper Series Contested Cities*, 1-24.

Martín, F. (2011). *Sin título* [Ilustración]. <https://gatossindicales.blogspot.com/2011/09/la-tira-de-chistes.html?m=1>

Martín-Prada, J. (2001). *La apropiación posmoderna: arte, práctica apropiacionista y teoría de la posmodernidad*. Editorial Fundamentos.

Masuda, Y. (1968). *Una introducción a la Sociedad de la Información*. Perikan-Sha.

Pantoja-Vargas, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79. https://doi.org/10.7179/PSRI_2012.19.05

2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS ARTES AUDIOVISUALES

**PARA LA TRANSFORMACIÓN
SOCIAL DE JÓVENES EN
HONDURAS Y ESPAÑA** DESDE EL
ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA
A/R/TOGRAFÍA SOCIAL



"La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis".

Umberto Eco (1973, p. 367)

2.1. INTRODUCCIÓN

El proyecto ‘Enseñanza y aprendizaje de las artes audiovisuales para la transformación social de jóvenes en Honduras y España desde el enfoque metodológico de la a/r/tografía social’ representa una convergencia de educación artística, investigación y acción social, ejecutado como parte del Trabajo Fin de Máster en el Máster en Artes Visuales y Educación desde un enfoque construccionista durante el curso académico 2018/19. Implementado en las escuelas de la Asociación Colaboración y Esfuerzo (ACOES) entre julio y agosto de 2019 en Tegucigalpa y en un centro de menores en enero de 2020 en Granada, este proyecto se propuso atender las necesidades educativas inmediatas de alfabetización audiovisual, estableciendo un marco metodológico preliminar para la investigación doctoral que continuaría implementando durante los próximos cinco años. Este estudio abordaba la inclusión social de jóvenes en riesgo de exclusión social a través del arte y la creación audiovisual, utilizando la metodología de a/r/tografía social para integrar y facilitando un espacio transdisciplinario para el aprendizaje y la expresión creativa.

2.2. RESUMEN.

En respuesta a la falta de oportunidades y recursos materiales en los dos contextos donde se desarrolló la intervención socioeducativa y artística, el proyecto consistió en la puesta en práctica de dos talleres de creación audiovisual que facilitaron un medio para el desarrollo personal y la expresión artística de los jóvenes participantes. A través de la creación de piezas audiovisuales como videoclips y vídeo-ensayos, los participantes exploraron temas de identidad, comunidad y resistencia. Las obras producidas sirvieron como vehículo de expresión personal y funcionaron como herramientas pedagógicas y catalizadoras de cambio, alentando a los jóvenes a re-imaginar y transformar su entorno social.



Figura 71: Zaki Magoa (2019). Taller de creación audiovisual I. Fotografía independiente

2.3. IMPACTO Y RELEVANCIA.

El impacto significativo de este proyecto se manifiesta en su capacidad para transformar las vidas de los participantes y sus comunidades. Al proporcionar acceso a la educación audiovisual y al fomentar un ambiente colaborativo de aprendizaje, los jóvenes desarrollaron habilidades técnicas y artísticas que les permitieron narrar sus propias historias de vida y las de su comunidad. La relevancia de este enfoque reside en su potencial para ser replicado en otros contextos similares, ofreciendo un modelo efectivo para la inclusión social y educativa a través del arte. Este proyecto también demostró cómo la integración de la educación artística y la acción comunitaria puede facilitar el desarrollo de sociedades más inclusivas y resilientes.



Figura 72: Zaki Magoa (2019). *Taller de creación audiovisual II*. Fotografía independiente

2.4. REFERENCIA DE LA PUBLICACIÓN.

Este trabajo fue documentado y publicado en un capítulo del libro ‘Historia, arte y patrimonio cultural: Estudios, propuestas, experiencias educativas y debates desde la perspectiva interdisciplinar de las humanidades en la era digital’, bajo la coordinación de Rafael Marfil-Carmona y coautoría de Ricardo Marín-Viadel. El capítulo abarca las páginas 525-552 y el libro se publicó en 2021 con el ISBN 978-84-1377-323-0. El capítulo puede ser consultado en línea para una revisión más detallada de los métodos y resultados del proyecto en el siguiente enlace: [Enlace a capítulo](#)

2.5. ORIGINALIDAD DE LA TESIS.

La tesis doctoral que surgió de este proyecto inicial es novedosa por su enfoque en la a/r/tografía social, un método que armoniza la práctica artística, la pedagogía y la investigación. Este proyecto inicial proporcionaría una base teórica y metodológica robusta para poner en práctica en los siguientes proyectos de la tesis doctoral y demostraría la efectividad de las intervenciones educativas y artísticas en entornos reales y desafiantes.

A partir de las experiencias y resultados del proyecto, la tesis amplió y profundizó la exploración de cómo la creación audiovisual puede ser una herramienta poderosa para el cambio social y el desarrollo personal en el ámbito de la educación artística.

2.6. RESULTADOS.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: Todo y nada es lo que parece.
AUTORES: 3º Curso Bachiller Informática. Escuela Santa Teresa.
GÉNERO: Vídeo-ensayo
NACIONALIDAD: hondureña
AÑO: 2019
DURACIÓN: 03:23 min.
ENLACE: <https://lc.cx/IRbYwm>

SINOPSIS

Español
Este video-ensayo profundiza en las complejas realidades de las migraciones de Honduras a Estados Unidos. Desde la dolorosa ausencia provocada por la partida de seres queridos en busca de mejores oportunidades, hasta la exploración de la mitificación del 'sueño americano', el vídeo ofrece una mirada íntima y reflexiva sobre las experiencias de quienes se ven obligados/as a dejar su hogar en busca de una vida mejor. A través de imágenes introspectivas, el ensayo visual busca arrojar luz sobre las múltiples facetas de este fenómeno humano, destacando las esperanzas, desafíos y sacrificios que implica el proceso migratorio para las comunidades hondureñas.

Inglés

This video-essay delves into the complex realities of migration from Honduras to the United States. From the painful absence caused by the departure of loved ones in search of better opportunities, to the exploration of the mythification of the 'American dream', the video offers an intimate and reflective look at the experiences of those who are forced to leave their home in search for a better life. Through introspective images, the visual essay seeks to shed light on the multiple facets of this human phenomenon, highlighting the hopes, challenges and sacrifices that the migration process implies for Honduran communities.



Figura 73: 3º Curso Bachiller Informática. Escuela Santa Teresa (2013). *Todo y nada es lo que parece*. Fotograma

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: Ch’òoj.
AUTORES: 9º Curso Escuela Santa Clara de Asís.
GÉNERO: Videoclip
NACIONALIDAD: hondureña
AÑO: 2019
DURACIÓN: 02:05 min.
ENLACE: <https://lc.cx/rS48DU>

SINOPSIS

Español

En el videoclip Ch’òoj, el color azul y la mitología se entrelazan en un viaje visual que explora deidades y elementos naturales. A través de imágenes evocadoras, el vídeo nos sumerge en la profundidad espiritual de la cultura maya, utilizando el azul como leitmotiv para representar la conexión con lo divino y la naturaleza. Esta obra audiovisual invita a reflexionar sobre la relación entre la humanidad y lo sagrado en un formato visualmente cautivador y simbólico.

Inglés

In the video clip Ch'òoj, the color blue and mythology are intertwined in a visual journey that explores deities and natural elements. Through evocative images, the video immerses us in the spiritual depth of the Mayan culture, using blue as a leitmotif to represent the connection with the divine and nature. This audiovisual work invites us to reflect on the relationship between humanity and the sacred in a visually captivating and symbolic format.



Figura 74: 3º Curso Bachiller Informática. Escuela Santa Teresa (2013). *Ch’òoj*. Fotograma

2.7. ESQUEMA DE FRAMES.

2.7.1. TODO Y NADA ES LO QUE PARECE.



FRAME 1



FRAME 2



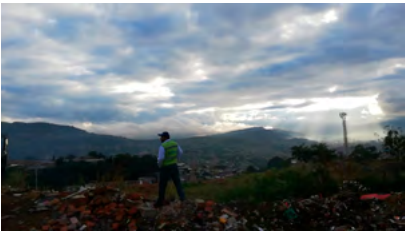
FRAME 3



FRAME 4



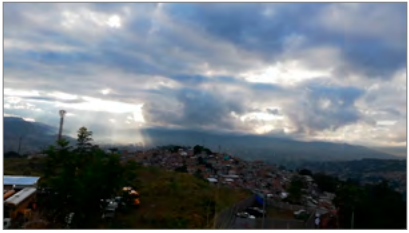
FRAME 5



FRAME 6



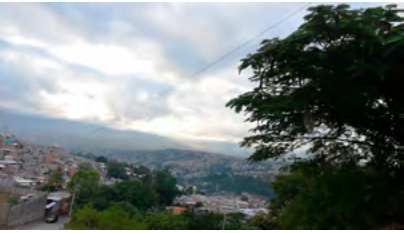
FRAME 7



FRAME 8



FRAME 9



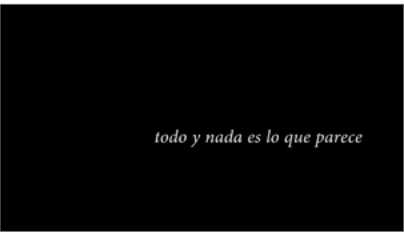
FRAME 10



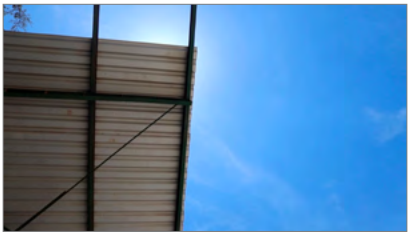
FRAME 11



FRAME 12



FRAME 13



FRAME 14



FRAME 15



FRAME 16



FRAME 17



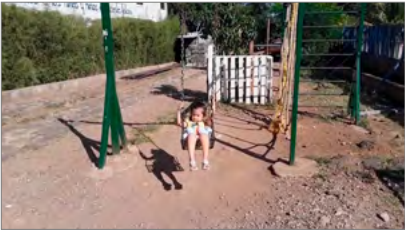
FRAME 18



FRAME 19



FRAME 20



FRAME 21



FRAME 22



FRAME 23



FRAME 24



FRAME 34



FRAME 35



FRAME 36



FRAME 25



FRAME 26



FRAME 27



FRAME 37



FRAME 38



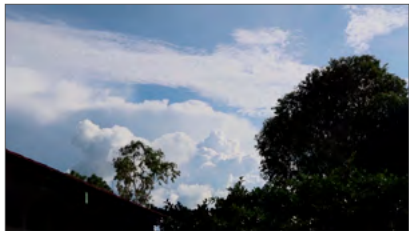
FRAME 39



FRAME 28



FRAME 29



FRAME 30



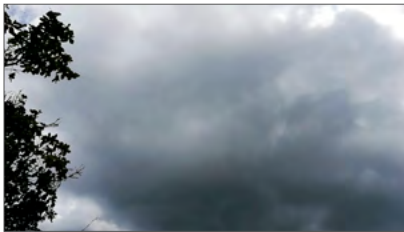
FRAME 40



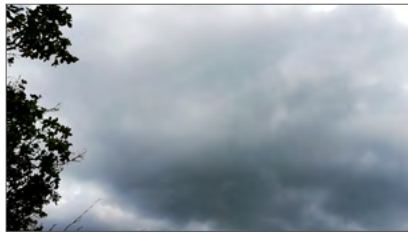
FRAME 41



FRAME 42



FRAME 31



FRAME 32



FRAME 33



FRAME 43



FRAME 44



FRAME 45



FRAME 46



FRAME 47



FRAME 48



FRAME 49



FRAME 50



FRAME 51



FRAME 52



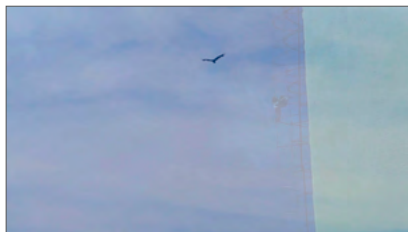
FRAME 53



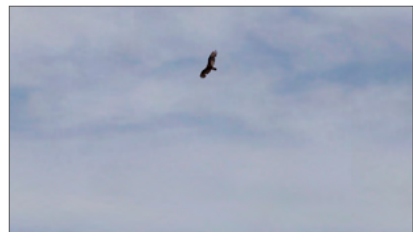
FRAME 54



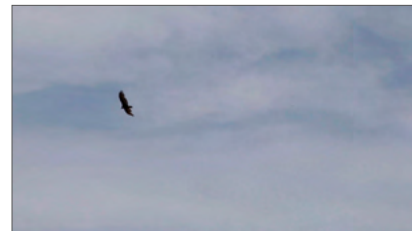
FRAME 55



FRAME 56



FRAME 57



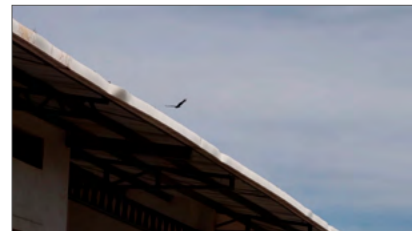
FRAME 58



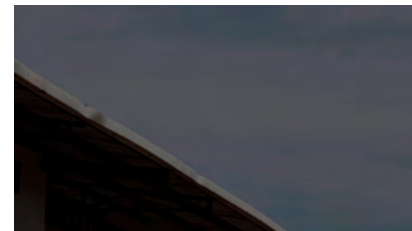
FRAME 59



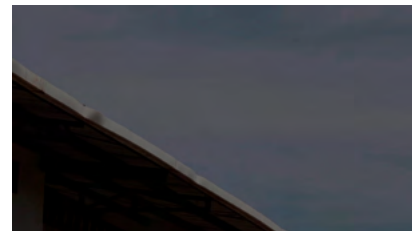
FRAME 60



FRAME 61



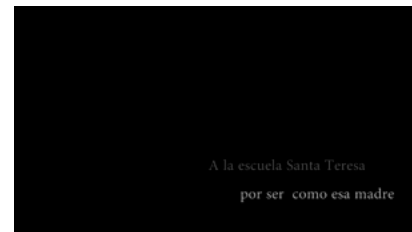
FRAME 62



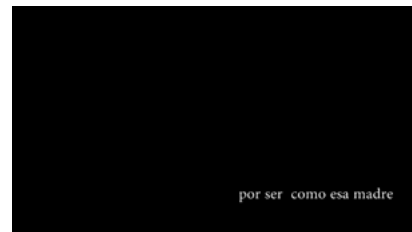
FRAME 63



FRAME 64



FRAME 65



FRAME 66



FRAME 67

2.7.2. CH'ÒOJ.



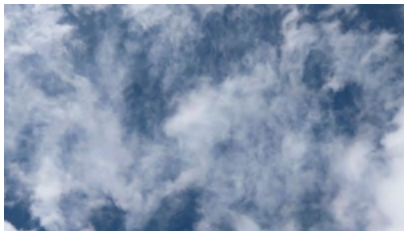
FRAME 1



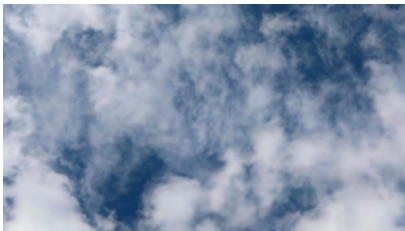
FRAME 2



FRAME 3



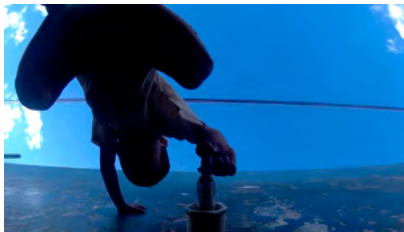
FRAME 4



FRAME 5



FRAME 6



FRAME 7



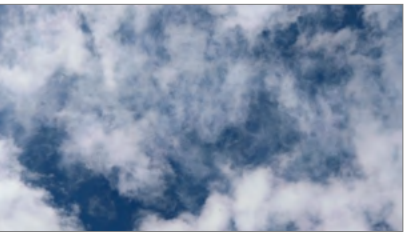
FRAME 8



FRAME 9



FRAME 10



FRAME 11



FRAME 12



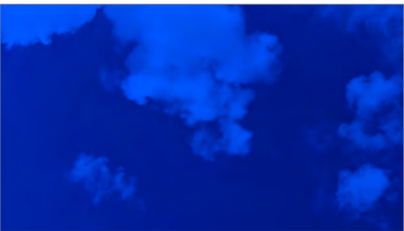
FRAME 13



FRAME 14



FRAME 15



FRAME 16



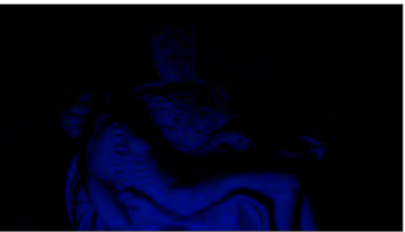
FRAME 17



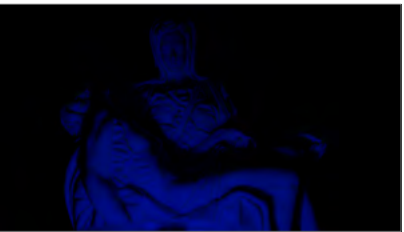
FRAME 18



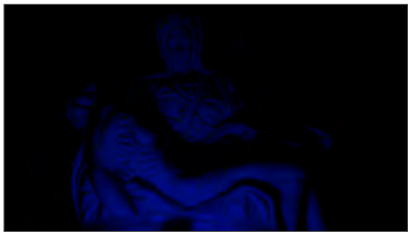
FRAME 19



FRAME 20



FRAME 21



FRAME 22



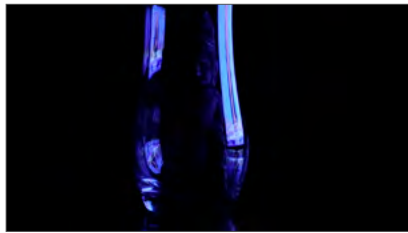
FRAME 23



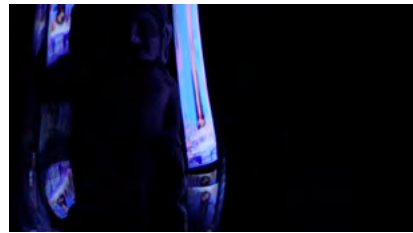
FRAME 24



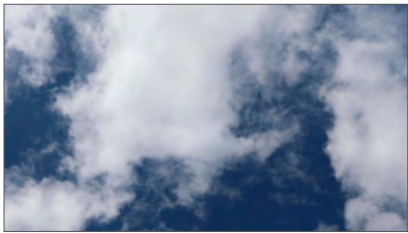
FRAME 25



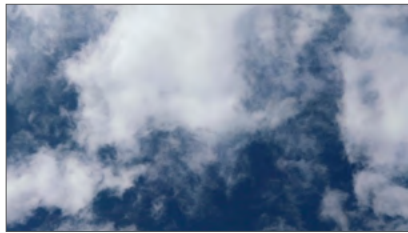
FRAME 26



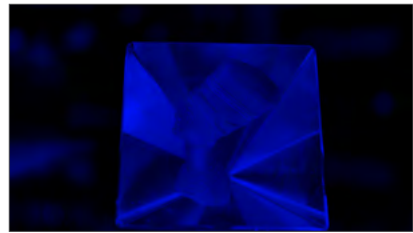
FRAME 27



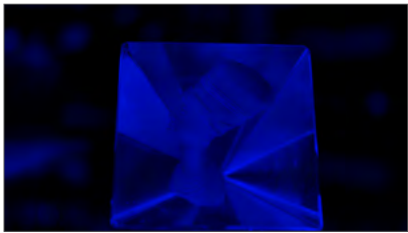
FRAME 28



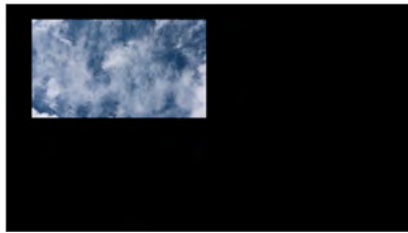
FRAME 29



FRAME 30



FRAME 31



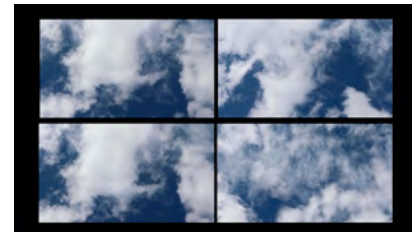
FRAME 32



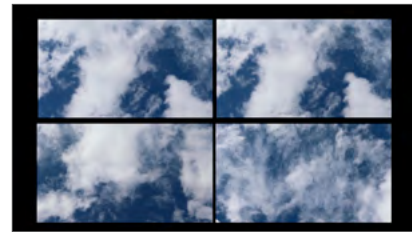
FRAME 33



FRAME 34



FRAME 35



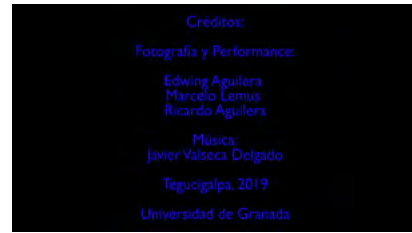
FRAME 36



FRAME 37



FRAME 38



FRAME 39

2.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Eco, U. (1973). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Editorial Lumen.



06

PROPUESTAS
EMPÍRICAS

1. SOMOS FAMILIA

**EL VIDEOCLIP COMO EXPRESIÓN
ANTIRRACISTA** EN UN CENTRO
DE MENORES.



1.1. CONTEXTO Y NECESIDADES.

El Proyecto ‘Somos Familia’ fue un taller externo implementado en colaboración con la Asociación Inserta Andalucía (INSERTA). INSERTA nace en 2008 con el propósito de contribuir a la adaptación social de grupos vulnerables mediante la formación y la orientación especializada. Dentro de los múltiples proyectos que desarrolla la Asociación INSERTA, se incluye el servicio social de acogimiento residencial (modalidad COILS) para menores que se encuentran en especial situación de vulnerabilidad, siendo los COILS gestionados de forma subsidiaria por la Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad de la Junta de Andalucía. La asociación INSERTA gestiona 9 centros de día y noche, ofreciendo en la actualidad 42 plazas en recursos residenciales y ofreciendo más de 320 itinerarios personalizados de inserción sociolaboral.

La función primordial de estos centros de día y noche es la de proporcionar todos los recursos que estén a su alcance para que los menores tengan cubiertas las cinco categorías de necesidades descritas en la Pirámide de Maslow (1954). Las necesidades fisiológicas y de seguridad se tratan de satisfacer mediante el alojamiento, la higiene y la alimentación y el resto de las necesidades se abordan mediante el acompañamiento y asesoramiento, los talleres de empleabilidad, los itinerarios personalizados y los talleres de ocio y tiempo libre.

La intervención socioeducativa a través de la creación audiovisual se encuadra precisamente en un taller externo de ocio y tiempo libre en el COIL Fernando de los Ríos en Cijuela (Granada), titulado ‘Creación de narrativas audiovisuales en contextos educativos con colectivos en riesgo de exclusión social: Producción de videoclips’. Dentro de las personas que residen en el COIL Fernando de los Ríos, trabajamos exclusivamente con un grupo reducido de 7 personas provenientes en su mayoría del Magreb y del África subsahariana.

Realizando un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) de la situación de estos menores en el contexto, se pudo reconocer como fortalezas su fuerte motivación intrínseca para adaptarse a una nueva realidad y su empeño para integrarse en la sociedad de acogida, así como la motivación extrínseca y el apoyo de los distintos agentes sociales (psicólogos/as, trabajadores/as sociales y educadores/as sociales) que trabajan en el centro de menores. Como debilidades se pudieron identificar las barreras lingüísticas de los menores, su baja formación académica y la fragilidad del tejido asociativo, quedado reducido éste a las personas que residen y trabajan en el centro de menores y no teniendo apenas oportunidades para relacionarse e integrarse con la población autóctona. Las amenazas precisamente subyacían de las debilidades, ya que habían podido percibir cierta hostilidad en forma de racismo por parte de un grupo reducido de la población endémica, obviando ésta el efecto de la discriminación racial y étnica sobre la autoestima individual y colectiva (Urzúa, Ferrer, Olivares, Rojas & Ramírez, 2019) de los menores migrantes. Intenté que el taller de creación de videoclip supusiera una oportunidad para que los jóvenes del centro pudieran salir de éste, establecer espacios dialógicos con otras personas ajenas al centro y que el resultado obtenido en forma de videoclip pudiera servir como altavoz para que estos menores expresaran todo lo que sentían ante las muestras de hostilidad que percibían en su vecindario y, en última instancia, para sensibilizar a la población autóctona con el objetivo de que fueran conscientes del daño que generan con sus comportamientos racistas hacia estos menores.

1.2. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS.

1.2.1. PROBLEMATIZACIÓN.

Se plantea que la implementación de un proyecto colaborativo de creación de vídeos musicales, utilizando metodologías a/r/tográficas, con menores extranjeros no acompañados residentes en un centro de menores en la provincia de Granada, contribuirá significativamente al desarrollo de sociedades inclusivas al permitir la construcción de identidades propias como creadores audiovisuales, la adquisición de habilidades creativas, la promoción de actitudes igualitarias y la reflexión crítica sobre prejuicios hacia la población inmigrante.

1.2.2. OBJETIVO GENERAL.

Crear colaborativamente con los agentes sociales implicados y con un grupo de voluntarios residentes en el Centro Fernando de los Ríos un proyecto de creación de vídeos musicales que evidencie la eficacia de las metodologías a/r/tográficas en el desarrollo de sociedades inclusivas.

1.2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

2.3.1. Participar previamente en la producción de un videoclip que permita construir una identidad propia como creador audiovisual para estar capacitado para desarrollar la intervención socioeducativa en el centro de menores.

2.3.2. Implementar un proyecto de creación de videoclip donde los participantes puedan experimentar en todas las fases de creación de este género audiovisual.

2.3.3. Sensibilizar a la población sobre el prejuicio que sufren los menores extranjeros no acompañados para que adquieran actitudes igualitarias hacia la población inmigrante.

2.3.4. Crear un espacio de debate y reflexión sobre cómo se construye y deconstruye un prejuicio.



1.3. MARCO CONCEPTUAL.

1.3.1. PALABRAS CLAVE.

Prejuicio, Prejuicio sutil y Manifiesto, Deshumanización.

1.3.2. INTRODUCCIÓN

Nadie pone a sus hijos en un barco a no ser que el agua sea más segura que la tierra. Quién elegiría pasar días y noches en el estómago de un camión a no ser que las millas de viaje signifiquen algo más que el viaje... y si sobrevives, te saludan en el otro lado con volved a casa negros, refugiados, sucios inmigrantes, buscadores de asilo, vienen a llevarse lo que es nuestro, negros con sus manos extendidas, huelen raro, salvajes, mira lo que hicieron con su país, ¿qué harán con el nuestro?. *Warsan Shire* (2015).

Del anterior extracto del poema de la poeta anglo-somalí Warsan Shire, subyacen las dos premisas fundamentales que sustentan la intervención socioeducativa que llevé a cabo en un centro de menores de la provincia de Granada mediante un taller de creación de videoclip. La primera premisa radica en la existencia de un gran número de menores extranjeros que vienen a nuestro país (Escarbajal, Martínez & Caballero, 2023) huyendo de situaciones adversas como puedan ser el hambre, la guerra, la inestabilidad socioeconómica y política de los países de origen y la violencia, entre otras muchas razones. La segunda premisa implica el maltrato que algunas veces reciben al llegar a nuestro país, basado en una estereotipia previa y explicitado en actitudes prejuiciosas y en comportamientos discriminatorios (Puertas, 2004). En algunos casos, las actitudes prejuiciosas pueden ser más sutiles y difíciles de identificar, sobre todo para aquellas personas que no se encuentran categorizadas dentro del endogrupo que sufre este tipo de discriminación denominada por Gaertner y Dovidio (1986) racismo aversivo. En otros casos, las actitudes prejuiciosas y los comportamientos discriminatorios son más evidentes y son percibidos por las personas que los sufren como un mecanismo de deshumanización.

Como ejemplos paradigmáticos de la deshumanización, podría citar la violencia simbólica y verbal propagandística utilizada en 1994 por los gerifaltes del pueblo hutu contra la etnia tutsi, a quienes denominaban cucarachas o conejos para despojarles de su componente humano o la propaganda orquestada por Joseph Goebbels contra los judíos durante el Tercer Reich, a quienes, desde los medios de comunicación estatales, no dejaban de denominar como ratas, cucarachas o piojos, preparando el caldo de cultivo necesario para perpetrar el genocidio con el beneplácito implícito de aquellos alemanes que no eran de ascendencia judía pero decidieron mirar para otro lado ante las tropelías que se estaban cometiendo. En el caso que nos ocupa, los procesos de deshumanización contra los menores migrantes no acompañados, la estrategia utilizada por los sectores más reaccionarios de la clase política y de la sociedad es denominar a los menores extranjeros no acompañados por el acrónimo MENA, obviando de este modo que son menores y que además son vulnerables al estar fuera de su país y sin el acogimiento y cuidado de sus familias.

Para entender el fenómeno migratorio desde su vertiente psicosocial (Moya & Puertas, 2008) realizo un acercamiento hacia la realidad que viven los menores migrantes que acoge nuestro país con relación a las actitudes prejuiciosas que pueden llegar a sufrir desde el campo de estudio de la Psicología Social. Esta investigación surgió por la necesidad de entender las nuevas formas de prejuicio hacia los menores migrantes con el fin de encontrar estrategias válidas para eliminar o mitigar este prejuicio disfrazado. Es una propuesta de formación y sensibilización en torno al derecho a la ciudadanía de las personas migrantes. La aproximación conceptual se articula en tres fases interrelacionadas: conceptualización y origen del prejuicio, nuevas formas de prejuicio y la deshumanización como forma de prejuicio sutil.

1.3.3. LA NATURALEZA DEL PREJUICIO. UNA APROXIMACIÓN A SU CONCEPTUALIZACIÓN Y ORIGEN.

El prejuicio emerge de una categorización inicial, desencadenada por un proceso intrapersonal que busca minimizar el esfuerzo cognitivo, y se maneja mediante esquemas mentales (Bailón, 2014). Comúnmente, esto es identificado como generalización. En este contexto, surge la interrogante de por qué, siendo la categorización un proceso intrapersonal, se le asocia al prejuicio un componente grupal (Bailón, 2014). La razón se encuentra en que, a partir de ciertas categorizaciones sociales, se desarrollan estereotipos, entendidos como las impresiones que un grupo interno posee de un grupo externo, fundamentadas exclusivamente en las diferencias observadas entre ambos grupos (Bailón, 2014). Basándose en un estereotipo concreto, se originan valoraciones asociativas y justificadas únicamente en dichas diferencias, que se convierten en prejuicios cuando se transforman en actitudes (Bailón, 2014). Estos rasgos son diversos y pueden originar varios tipos de prejuicio, incluyendo los dirigidos contra minorías étnicas, personas con diversidad funcional, integrantes del colectivo LGTBIQ, mujeres, personas mayores y otros grupos sociales.

Para establecer los fundamentos de la naturaleza grupal del prejuicio, abordo tres aspectos que están íntimamente conectados. Según R. Brown (1998):

1. Los rasgos personales de un individuo son generalmente menos significativos que los factores que lo clasifican como parte de un grupo específico.
2. El prejuicio es ampliamente aceptado en la sociedad. Esto significa que muchas personas de distintos ámbitos suelen estar de acuerdo con los estereotipos negativos sobre grupos ajenos y se comportan de manera coherente hacia ellos.
3. Como el prejuicio suele manifestarse de ciertos grupos hacia otros, no es de extrañar que las interacciones entre dichos grupos sean fundamentales para su desarrollo.

Continuando con la búsqueda de una definición que abarque la necesidad de una situación de estereotipia previa y el componente grupal del prejuicio, proponemos una descripción más detallada que encapsula lo discutido anteriormente:

El prejuicio es una actitud (usualmente negativa, aunque no exclusivamente) hacia los miembros de un grupo social, basada únicamente en su pertenencia a ese grupo. En otras palabras, una persona prejuiciosa tiende a evaluar a los miembros de un grupo social de manera específica (generalmente negativa) simplemente porque son parte de ese grupo. “Sus rasgos individuales o comportamiento tienen poca relevancia; son mal vistos simplemente por ser miembros de un grupo social específico”. (Baron & Byrne, 1998, p. 227).

Para concluir esta exploración y con el objetivo de comprender de manera integral los diversos procesos psicosociales que analizo en este apartado, es importante destacar que en el procesamiento del prejuicio por parte de individuos y grupos, intervienen factores motivacionales según la Teoría Realista del Conflicto (Sherif, 1966; Levine y Campbell, 1972) y la Teoría de la personalidad autoritaria

de Adorno (Adorno et al., 1950), así como factores cognitivos, descritos en la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1981; Tajfel y Turner, 1986) y la Teoría de la Incongruencia de Creencias (Rokeach, 1960). "En el prejuicio convergen procesos psicosociales cognitivos (categorización), afectivos (sentimientos negativos), grupales (carácter compartido y enfoque en los miembros de otro grupo social) y sociales (influencia de normas y leyes de una sociedad y las relaciones históricas entre los grupos)". (Navas, Alonso y Domínguez, 2001, p. 15).

1.3.4. LAS NUEVAS FORMAS DE PREJUICIO. PREJUICIO SUTIL Y MANIFIESTO.

Anteriormente, durante el proceso de conceptualización del prejuicio, hemos podido observar que las actitudes prejuiciosas son un fenómeno socialmente construido que puede adaptarse a las normativas sociales actuales que exigen aceptación en un determinado entorno. Por esto, con la adopción de valores contemporáneos como el respeto, la tolerancia y la inclusión en países democráticos, estas actitudes han evolucionado en sus formas de manifestarse, haciéndose menos perceptibles y más perdurables en el tiempo. Hemos transitado desde un prejuicio manifiesto, evidente por su naturaleza abiertamente hostil y explícita (Espelt, Javaloy & Cornejo, 2006), que se encuentra claramente prohibido y penado en los códigos civiles y penales de los Estados Democráticos de Derecho, hacia un prejuicio más encubierto y sutil, caracterizado por su naturaleza implícita, indirecta y racionalizada (Espelt, Javaloy y Cornejo, 2006).

Se reconoce que el prejuicio siempre ha estado presente y que su función principal (jerarquizar y segmentar socialmente) sigue siendo la misma; sin embargo, su forma de expresarse ha evolucionado de actos abiertos de discriminación a métodos menos obvios, cuyas consecuencias no dejan de ser socialmente significativas. En otras palabras, "el prejuicio es un fenómeno dinámico que ajusta sus manifestaciones para seguir cumpliendo con sus funciones tradicionales, a pesar de que sus impactos siguen siendo notorios". (Cárdenas, Music, Contreras, Yeomans, & Calderón 2007, p.72).

El análisis de diversos estudios en este campo, empleando nuevas escalas de detección adaptadas a formas más sutiles de prejuicio (Bailón, 2014), muestran que "algunas personas que se consideran igualitarias, en realidad exhiben prejuicios en contextos donde las normas son ambiguas y/o existen justificaciones para racionalizar sus actitudes prejuiciosas". (Espelt, Javaloy y Cornejo, 2006, p. 3). Estos estudios han confirmado que, en entornos privados, alejados del escrutinio público, las personas prejuiciosas se desligan de las normativas sociales establecidas y no vacilan en adoptar comportamientos prejuiciosos y discriminatorios más evidentes. También se ha verificado la complejidad que enfrentan las víctimas de prejuicios constantes para reconocer el prejuicio sutil y cómo, en ocasiones, pueden incluso coexistir o mostrar algún tipo de complicidad con el agresor, llegando a negar o justificar el prejuicio. Esto sugiere que uno de los cambios en la evolución del prejuicio se ha centrado en su componente afectivo. Mientras que el prejuicio manifiesto tradicionalmente se asocia con emociones intensas como la ira, el enfado y el odio, el prejuicio sutil tiende a provocar sentimientos de incomodidad, inseguridad, disgusto y miedo. Estos cambios en el componente emocional y en las reacciones afectivas, según el contexto en que se manifiestan, son perceptibles en fenómenos como el neomachismo (Menéndez, 2017) y el racismo aversivo (Gaertner y Dovidio, 1986).

1.3.5. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DESHUMANIZACIÓN.

Al revisar múltiples estudios sobre la deshumanización, se podría concluir que este fenómeno puede describirse como un proceso que elimina o niega a las personas características que las definen como seres humanos. Este fenómeno sugiere que, si ciertos individuos o colectivos no son vistos como humanos, entonces cualquier acto de daño hacia ellos podría verse como justificable. Castaño y Giner-Sorolla (1996) indican que la deshumanización constituye un tipo de prejuicio tanto sutil como perjudicial, que persiste, aunque su manifestación varíe. Un ejemplo sutil de este prejuicio es cuando se considera a los miembros de otros grupos menos humanos que a los del propio grupo. Según Allport (1954), la deshumanización es considerada una de las formas más severas de prejuicio.

El término deshumanizar fue introducido por el psicoanalista estadounidense Erik Erikson para explicar el fenómeno que él llama “pseudoespeciación”, en el que:

La gente pierde el sentido de ser una especie, y trata de transformar a otros en una especie mortal y peligrosa, una que no cuenta, una que no es humana... Los puedes matar sin sentir que mataste a uno de tu propia especie. (Waller, 2007, p. 206, traducción del autor).

Deshumanizar es un acto sin grados intermedios. A quienes se deshumaniza, se les priva de atributos como el amor, la felicidad, la inteligencia y todas aquellas cualidades esenciales para la humanidad (Avilés-Morales, 2017). Profundizando en las distintas interpretaciones de la deshumanización, Bandura (1999) sostiene que deshumanizar implica distanciar a alguien de un entorno que exija comportarse éticamente. En un contexto similar, Opatow (1990) argumenta que, al categorizar a las personas en nuestra sociedad, se crean 'espacios categoriales' que se integran o se excluyen del ámbito moral.

Desde la perspectiva de Leyens y sus colaboradores (Crocker, Major, Steele, (1998); Giles y Coupland (1991); Mackie y Smith (2002); Jost y Banaji (1994) y Gaertner e Insko (2001), lo que se niega a los grupos deshumanizados son los sentimientos, considerados exclusivamente humanos y no compartidos con los animales.

La Teoría de la infrahumanización (Leyens et al., 2001, 2003) propone que la infrahumanización ocurre cuando las personas reservan sus emociones, tanto negativas como positivas, para su propio grupo, negándoselas a otros grupos. Leyens y colaboradores (2001, 2003) se enfocaron en las emociones que son exclusivamente humanas y distinguieron entre emociones y sentimientos, asignando las emociones, como el miedo, a ambos, animales y humanos, pero reservando sentimientos, como la

culpa, solo para los humanos. Por tanto, negar sentimientos a otros es una forma de negar su humanidad o de infrahumanizarlos.

En conclusión, la conceptualización general de la deshumanización admite una jerarquía social inherente a este término, que se puede dividir en dos aspectos: una desigualdad manifiesta entre grupos y la afirmación de superioridad de un grupo sobre otro. Como destaca Rodríguez (2007):

La deshumanización supone la construcción de una imagen del otro como alguien diferente e inferior. Y también la movilización de emociones intensas asociadas con esa imagen. Y que el odio y la humillación vienen inmediatamente. Y que le sigue la crueldad. Y que termina con la justificación de los comportamientos destructivos. Es una espiral que pasa casi desapercibida (Rodríguez, 2007, p. 37).

Figura 78: Autor (2024). *Narrativa*. Fotoensayo compuesto por un fotograma de Residentes Centro de Menores Fernando de los Ríos (2020) *Somos Familia videoclip I* y una cita visual (Kassovitz, 1995).



1.4. JUSTIFICACIÓN.

1.4.1. MOTIVACIONES PERSONALES Y PROFESIONALES.

La investigación surge en un contexto de sociedad diversa y multicultural, con la necesidad de promover la igualdad, la tolerancia y la cohesión social. Tras haber realizado previamente las prácticas del Grado en Educación Social en un centro de menores cuya población eran en su mayoría personas de origen español, tenía un especial interés por abordar la problemática de la inclusión de menores extranjeros no acompañados y utilizar la creación colaborativa de videoclips como herramienta innovadora para abordar sus necesidades emocionales, creativas y sociales. Como educador social, las motivaciones profesionales se centraron en abordar la problemática social de la inclusión de jóvenes en riesgo de exclusión social, específicamente menores extranjeros no acompañados. Las motivaciones personales pueden incluir el deseo de contribuir a una sociedad más inclusiva y tolerante, así como el interés en utilizar la creatividad y el arte audiovisual como medios de empoderamiento.

1.4.2. CONVENIENCIA.

El objetivo de la investigación es abordar la inclusión de jóvenes en riesgo de exclusión social, en una sociedad diversa y multicultural, específicamente menores extranjeros no acompañados, a través de la creación colaborativa de videoclips. Esto se hace con el fin de empoderar a los jóvenes, fomentar la experimentación creativa, sensibilizar a la sociedad sobre prejuicios y promover la reflexión sobre la construcción y deconstrucción de prejuicios. La creación colaborativa de videoclips se presenta como una herramienta innovadora y efectiva para abordar sus necesidades emocionales, creativas y sociales.

1.4.3. RELEVANCIA.

Los beneficiarios directos son los extranjeros menores no acompañados, que se benefician a través del empoderamiento, del desarrollo creativo y personal y la participación activa en la producción de videoclips, así como una mayor conciencia de la sociedad sobre la importancia de la inclusión y el respeto a la diversidad cultural. La sociedad en general también se beneficia al sensibilizarse sobre los desafíos que enfrentan estos jóvenes y al promover la igualdad, la tolerancia y la cohesión social, contribuyendo en la construcción de una comunidad más solidaria y equitativa.

1.4.4. IMPLICACIONES PRÁCTICAS.

La investigación contribuye a abordar la problemática de la exclusión social de menores no acompañados, al proporcionarles una plataforma para expresarse, empoderarse y participar en la construcción de su propia identidad artística, fomentando la empatía a través de la creación audiovisual. También busca sensibilizar a la sociedad sobre los prejuicios y promover la igualdad, la tolerancia y el entendimiento mutuo con el objetivo de construir sociedades más inclusivas.

1.4.5. VALOR TEÓRICO.

El valor teórico de este estudio de investigación radica en la exploración de una amplia gama de teorías y enfoques dentro de los campos de la Psicología Social y de la Pedagogía Social y la aplicación de una variedad de teorías psicosociales y educativas para abordar un tema crítico: el racismo, la discriminación y la deshumanización experimentadas por menores extranjeros no acompañados en un contexto específico. Esta indagación se enriquece al integrar un conjunto diverso de teorías con el objetivo de comprender y abordar de manera holística este problema. A través de la selección de referentes teóricos relevantes, se ha establecido un marco sólido para comprender y analizar el fenómeno de discriminación y racismo que enfrentan los menores extranjeros no acompañados.

Al combinar teorías como la de Gaertner y Dovidio (1986) sobre el racismo aversivo, junto con conceptos de R. Brown (1998) y Baron & Byrne (1998) para el prejuicio, estamos estableciendo una base sólida para comprender las actitudes y percepciones de la discriminación. Además, la incorporación de la Teoría Realista del Conflicto (Sherif, 1966; Levine y Campbell, 1972) y la Teoría de la personalidad autoritaria de Adorno (Adorno et al., 1950) aporta una perspectiva valiosa sobre los procesos subyacentes que pueden contribuir al conflicto y hostilidad intergrupal.

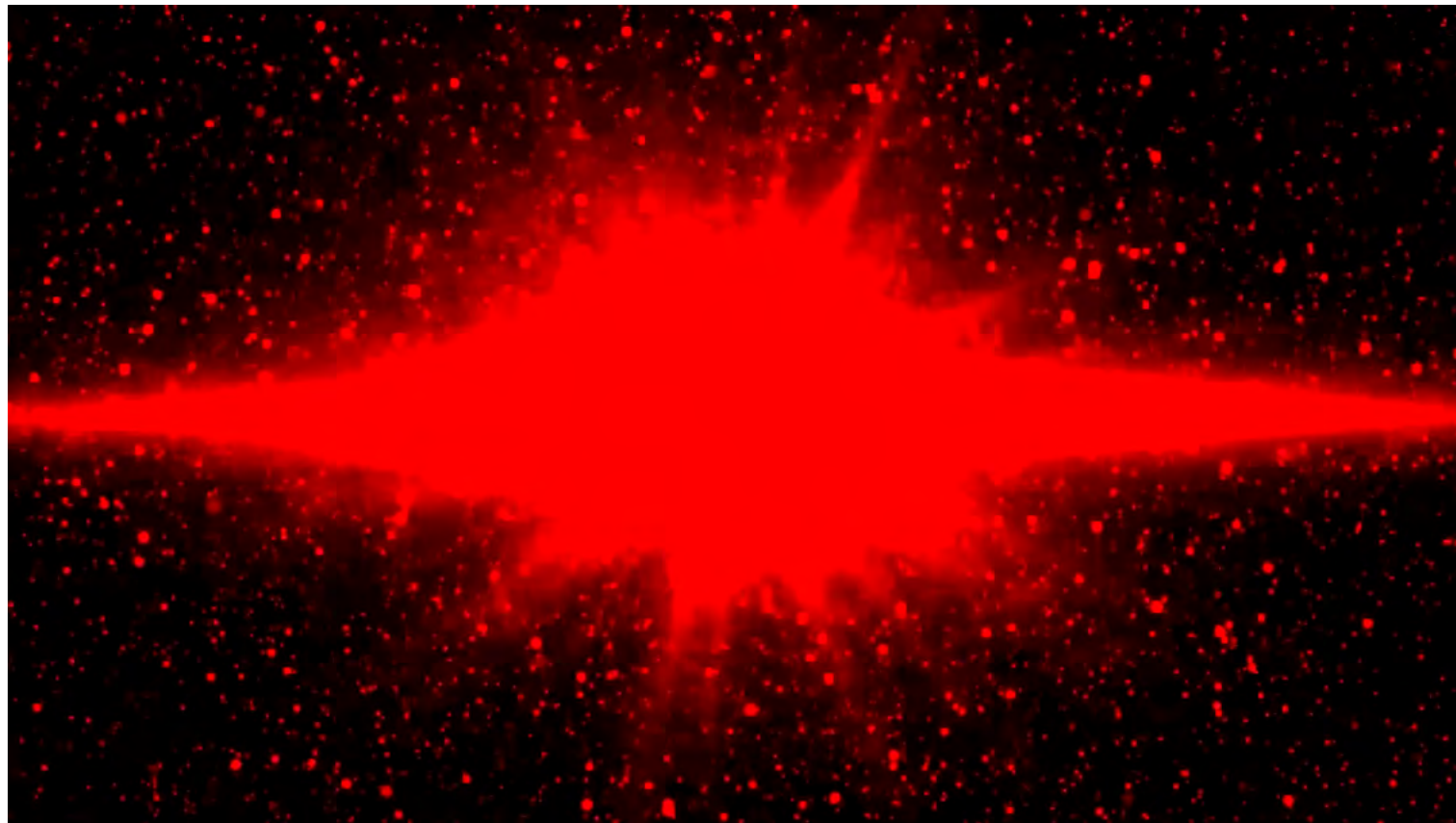
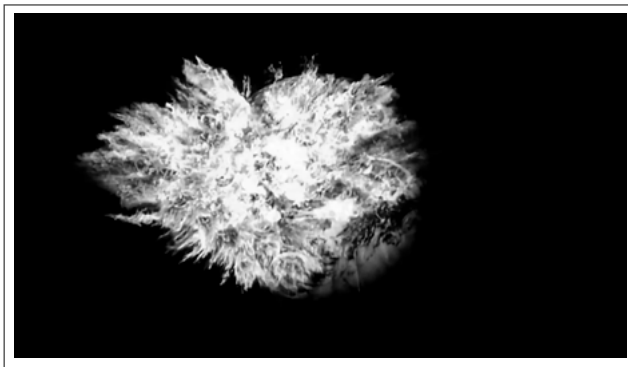
La inclusión de marcos y enfoques cognitivos como la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1981; Tajfel y Turner, 1986) y la Teoría de la Incongruencia de Creencias (Rokeach, 1960) junto con el trabajo de autores como Castaño y Giner-Sorolla (1996), Bandura (1999), Opatow (1990), Allport (1954) y Waller (2007) para conceptualizar la deshumanización, agrega profundidad al análisis de cómo las percepciones y cogniciones pueden influir en las actitudes y comportamientos discriminatorios, es esencial para comprender cómo se construye la identidad en relación con el grupo y cómo las creencias pueden influir en las actitudes y comportamientos hacia los demás.

El enfoque práctico de nuestra investigación, al llevar a cabo un taller de creación de videoclips con menores extranjeros no acompañados que han experimentado discriminación, es una forma efectiva de vincular las teorías y los conceptos a situaciones reales y concretas. Este hecho validaría la relevancia de las teorías en un contexto práctico y proporcionaría información valiosa para futuros proyectos de intervención socioeducativa y artística con menores extranjeros. Su enfoque interdisciplinar y la aplicación práctica de las teorías en un contexto real hacen que esta investigación sea relevante y poderosa en el campo de la Psicología Social, de la Pedagogía Social y de la Educación Artística.

1.4.6. VALOR METODOLÓGICO.

El valor metodológico de este proyecto de investigación es innegable, ya que aborda una problemática social relevante y propone un enfoque novedoso basado en la a/r/tografía social. A través de esta metodología, que tiene como ejes principales como hemos visto en el capítulo 2º de este informe, la práctica artística, la investigación, la educación y la transformación social, se pretende explorar y abordar los comportamientos racistas experimentados por los menores extranjeros no acompañados en un centro de acogida. En resumen, el valor metodológico de nuestro proyecto de investigación reside en su enfoque a/r/tográfico innovador y ofrece una metodología única que va más allá de las metodologías tradicionales y puede proporcionar conocimientos valiosos sobre la discriminación racial en el contexto de los menores extranjeros no acompañados que residen en un centro de acogida.

Figura 79: Autor (2024). *Explosión*. Fotoensayo compuesto por un fotograma de Residentes Centro de Menores Fernando de los Ríos (2020) *Somos Familia videoclip III* y una cita visual (Kassovitz, 1995).



1.5. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS.

La investigación que presento aborda un proyecto innovador y con un propósito de gran relevancia social: la creación de videoclips en colaboración con menores extranjeros que han experimentado conductas racistas. Este proyecto se ha desarrollado a través de diversas fases, cada una de las cuales ha contribuido de manera significativa a su realización y al logro de sus objetivos fundamentales. En la primera fase del proyecto, se concentró en la forja de una identidad artística y en el desarrollo de habilidades como creador de videoclips. Esta etapa fue esencial para adquirir las competencias necesarias que permitieran la posterior impartición de talleres. En esta fase inicial, el resultado fue el videoclip denominado "A2", una producción que forma parte del repertorio musical del grupo indie "Apartamentos Acapulco". La creación de este videoclip marcó el inicio de este proyecto y sentó las bases para la colaboración y participación activa con los menores extranjeros en etapas posteriores.

La segunda fase del proyecto se enfocó en un proceso de diagnóstico profundo de las necesidades de los menores extranjeros que habían enfrentado situaciones de racismo. A través de un enfoque colectivo, se llevó a cabo la creación de la letra de una canción que reflejara las problemáticas que estos menores habían percibido en sus vidas. Esta etapa de creación conjunta no permitió dar voz a

sus experiencias, sino que también estableció un puente de comunicación entre los participantes y los objetivos del proyecto.

La tercera fase implicó la materialización de la canción y el videoclip, con la participación activa de los menores. La grabación de ambos elementos fue un proceso en el que los participantes se involucraron directamente, lo que generó un sentido de empoderamiento y pertenencia en relación con el proyecto. Esta etapa contribuyó a la producción de contenido significativo y fomentó el trabajo en equipo y la colaboración. La cuarta fase estuvo dedicada a la edición del videoclip, realizada de manera conjunta con los menores. Este proceso de edición no solo tuvo un aspecto técnico, sino que también brindó a los participantes la oportunidad de contribuir creativamente a la narrativa visual del videoclip. Su participación directa en la edición reforzó aún más su compromiso y conexión con el proyecto en su conjunto.

En la quinta y última fase, la posproducción del videoclip tomó un giro único y enriquecedor al emplear la técnica apropiacionista (Martín Prada, 2001) del foundfootage (Baron, 2013). Esta técnica permitió la integración de material audiovisual proveniente de diversas fuentes y autores, ampliando así la perspectiva y el mensaje del videoclip final. La inclusión de voces múltiples reforzó el impacto y la relevancia del proyecto en relación con la lucha contra el racismo y la discriminación.

En resumen, este proyecto de investigación y creación de videoclips con menores extranjeros afectados por conductas racistas ha sido un proceso multidimensional y colaborativo. A lo largo de sus diferentes fases, se ha logrado la producción de contenido artístico y la creación de espacios de participación, empoderamiento y expresión para los menores involucrados.

El siguiente informe detallará cada una de las fases y sus resultados con mayor profundidad, subrayando la importancia de esta iniciativa en el contexto social y cultural en el que se inscribe.

1.5.1. CREACIÓN IDENTIDAD PROPIA CREADOR DE VIDEOCLIPS.

Esta fase estuvo dedicada a estudiar el videoclip como producto, formato y género audiovisual. Como ocurre en toda experiencia docente basada en enfoques construccionistas, la intervención socioeducativa estuvo precedida por un proceso de construcción de una identidad artística propia como creador de videoclips. No se puede enseñar lo que se desconoce y la mejor manera de conocer es experimentando, aprender haciendo. Partiendo de un guion preestablecido, elaborado previamente por el grupo granadino Apartamentos Acapulco, tuve, junto a Jesús Rejano Carmona, la oportunidad de experimentar la relación música-imagen llevando a cabo la realización el videoclip A2 (2020).

1.5.2. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES Y CREACIÓN COLECTIVA DE LA LETRA DE LA CANCIÓN.

El diagnóstico de necesidades fue llevado a cabo por los educadores sociales que trabajaban en el centro con los menores que residían en él mediante un análisis DAFO. Para ello realizaron las siguientes preguntas:

¿Qué entendéis por convivencia?

¿Cómo pensáis que es la convivencia en Cijuela?

¿Qué entendéis por racismo?

¿Aquí, en el municipio de Cijuela, habéis visto un acto racista?

¿Cómo actuarías ante una situación de racismo?

¿Creéis que, en todos los pueblos de Granada se da la misma convivencia?

¿Qué cambiaríais en los pueblos donde pensáis, que no existe una buena convivencia o podría mejorarse?

¿Qué dificultades os encontrasteis cuando llegasteis a Cijuela? ¿Quién os ayudo a integraros?

¿Cómo ayudarías a otra persona que viniese de fuera?

Posteriormente se transcribieron las conversaciones y se realizó un análisis pormenorizado de las opiniones, pensamientos, intervenciones, creencias y observaciones, vinculando las respuestas con sus preguntas correspondientes y destacando los comentarios más relevantes. Seguidamente, se realizó una síntesis de los datos textuales recopilados, que consistió en resumir las contribuciones de los menores, categorizándolas en base a ideas comunes para su interpretación, siguiendo los bloques de las preguntas empleadas en la investigación.

Una vez interpretadas las opiniones de los menores se procedió a la composición de la letra de la canción por parte de las personas que vivían en el centro mediante el método del *brainstorming* (Faickney-Osborn & Rona, 1974) o tormenta de ideas.

1.5.3. GRABACIÓN DEL VÍDEO Y PERFORMANCE.

En el primer día de grabación en el centro de menores Fernando de los Ríos hubo dos sesiones diferenciadas, una teórica y una práctica. Al comienzo de la primera sesión expliqué al alumnado conceptos fotográficos básicos que les pudieran ser de utilidad para la grabación, como son un óptimo encuadre a través de la organización mental de los elementos de la composición, la colocación de los objetos en base a la regla de los tercios, un enfoque total o selectivo que dirija la mirada y atención del espectador y una iluminación y color adecuados.

Estuvimos reflexionando sobre la necesidad de ejercitar la mirada y de ver un poco más allá de lo superficial y evidente. Para ello, pedí al alumnado que no se quedara solamente con una imagen que reprodujera taxativamente la realidad, sino que, a través de lo cotidiano que pudieran encontrar en el entorno cercano, recreasen una ficción hiperrealista que tuviera un sentido estético y no representativo. La segunda parte teórica constaba de una iniciación básica al lenguaje cinematográfico para que el alumnado pudiera construir estructuras de conocimiento en base a

los distintos tipos de planos cinematográficos diferenciados según el encuadre, la angulación, el punto de vista y el movimiento de la cámara. Para facilitar el aprendizaje, ejemplaricé los tipos de planos con fotogramas de las películas El Resplandor (1980) de Stanley Kubrick y Kill Bill (2003), de Quentin Tarantino. La elección de estas películas concretas estuvo motivada por el amplio espectro que ofrecen en relación con la tipificación de los planos cinematográficos. Cabe reseñar que ningún participante había visto previamente estas películas, solamente lo había hecho el profesor.

Una vez que el alumnado había adquirido unos conocimientos básicos sobre la producción audiovisual pasamos a la parte práctica mediante la grabación del videoclip en donde el alumnado pudo poner en práctica los aprendizajes teóricos aprendidos sobre la realización audiovisual experimentando en todas sus fases.

1.5.4. EDICIÓN DEL VÍDEO MUSICAL.

Al comenzar la clase procedimos a visionar las grabaciones del primer día de rodaje que no habíamos desechado y vimos las que se tomaron el segundo día. Utilizando nuevamente como herramienta la técnica del brainstorming, los participantes categorizaron y agruparon secuencias de imágenes con las que construir una narrativa visual que pudiera expresar y transmitir un discurso visual.

Se proyectó en una pantalla una computadora con un software de edición de vídeo y fuimos añadiendo plano a plano hasta que todos los participantes estuvieran de acuerdo en cuál debiera ser el orden predeterminado. Acabada la clase exporté la creación y se la envié personalmente con el objetivo de que reflexionarán para el próximo día sobre la narrativa visual que se había generado y expresaran verbalmente qué planos se debían conservar, cuáles desechar (si los hubiera) y qué tipo de expresión sonora debíamos incorporar (o no) a la obra (hasta entonces visual). Entendiendo que la expresión sonora en el medio audiovisual es parte indisoluble de la narrativa audiovisual y que ésta no puede

entenderse como un simple acompañamiento pasivo por su carácter sinérgico con la imagen (Labrada, 2009), analizamos qué sonidos incorporar y cuáles serían funcionales de mantener en origen.

Nos detuvimos en los 20 planos que los participantes habían decidido conservar y, otra vez de forma colaborativa, se debatió acerca de en qué escenas el audio resultaba molesto, en cuáles incrementaba la función expresiva de la imagen y en cuáles sería aconsejable nivelar la ganancia de audios. Una vez terminada la clase les planteé un ejercicio para el día siguiente que consistía en la construcción de una narración escrita que supuestamente iba a ser grabada e incorporada (en su totalidad o parcial) a la obra audiovisual.

1.5.5. POSTPRODUCCIÓN. FOUNDFOOTAGE.

En esta etapa culminante del proyecto de creación de videoclip nos sumergimos en el fascinante mundo del *foundfootage*. Esta técnica, que toma su nombre de su enfoque apropiacionista, implica la creación audiovisual a partir de materiales audiovisuales preexistentes, extraídos de contextos originales diversos, para dar forma a una nueva y emotiva narrativa visual. El *foundfootage* se nutre de imágenes ‘encontradas’ en lugar de aquellas intencionadamente creadas para la obra. Este enfoque nos permite tejer una historia única y poderosa al combinar elementos visuales provenientes de diversas fuentes, tales como archivos variados y fragmentos de películas. Al igual que el documental utiliza imágenes de archivo para ilustrar y contextualizar, en nuestra propuesta hemos incorporado partes de la película El Odio (1996), dirigida por Mathieu Kassovitz, con una selección meticulosa y significativa.

Esta elección no fue casual, ya que encontré múltiples razones para utilizar esta película en particular. En primer lugar, paralelamente al proyecto, El Odio aborda la temática de la multiculturalidad, proporcionando un contexto relevante y enriquecedor para nuestra obra audiovisual. En segundo lugar, al igual que los protagonistas de la película, los menores migrantes que son los creadores de nuestro

videoclip, a veces sienten que están al margen del sistema o que el sistema los ha excluido. Esta conexión emocional entre ambas realidades fortalece la autenticidad de nuestro mensaje. Además, la estética visual y musical de El Odio se alineaba sorprendentemente bien con la estética del videoclip que estábamos creando. La influencia de la cultura urbana y el estilo del hip-hop fluyen a través de ambas obras, fusionando elementos que refuerzan la autenticidad de la experiencia.

Al concluir esta fase, las conclusiones adquieren una relevancia profunda:

1. La creación de nuevos discursos: La reutilización de productos artísticos preexistentes en la formación de un nuevo conjunto con significado propio posibilita la generación de nuevos discursos y la creación de modos innovadores de presentación y representación. En este proceso, el espectador trasciende su rol pasivo convirtiéndose en un agente activo en la producción y recepción de la obra. El espectador se convierte en un "prosumidor" de la pieza artística, participando activamente en su interpretación.

2. Apropiacionismo Artístico: Dentro de la categoría de la apropiación creadora, se destaca una invaluable adición de valor a la obra artística. Al integrar elementos actuales y pertinentes, esta forma de apropiacionismo aporta vigencia y actualidad a la disciplina o técnica artística. Nuestra decisión de fusionar materiales de El Odio con la creación de nuestro videoclip no solo otorga un contexto relevante como hemos expresado con anterioridad, sino que también revitaliza y refresca la expresión artística en sí misma.

3. La etapa de Postproducción y Vídeo-ensamblaje marca un hito crucial en nuestro proyecto, donde las diversas piezas del rompecabezas audiovisual se unen para formar una experiencia impactante. Esta fase refleja la potencia de la colaboración creativa, la resiliencia de los participantes y la habilidad de las formas artísticas para dialogar y trascender barreras. Con un enfoque innovador y una mirada inspiradora hacia el futuro, esta fase simboliza la culminación de esfuerzos que habrán de resonar en la conciencia y el corazón del espectador.



Figura 80: Autor (2024). *Retrato*. Fotoensayo compuesto por un fotograma de Residentes Centro de Menores Fernando de los Ríos (2020) *Somos Familia videoclip II* y una cita visual (Kassovitz, 1995).

1.6. RESULTADOS.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: Apartamentos Acapulco.
AUTORES: Javier Valseca Delgado y Jesús Rejano Carmona.
GÉNERO: Videoclip
NACIONALIDAD: española
AÑO: 2020
DURACIÓN: 04:09 min.
ENLACE: <https://www.youtube.com/watch?v=z9og7NNkTeE>

SINOPSIS

Español
Nacida y desarrollada en torno a un hipnótico riff, la canción habla de la resignación y del hartazgo, sensaciones que, por arte de Apartamentos Acapulco se terminan por convertir en tranquilas y agradables. Quizás sea solo cuestión acertar en las palabras, de hacerle compañía a los oyentes que sienten justo eso... quizás. El videoclip pretende transmitir inquietud por una supuesta separación del grupo.

Inglés
Born and developed around a hypnotic riff, the song talks about resignation and weariness, sensations that, thanks to the art of Apartamentos Acapulco, end up becoming calm and pleasant. Maybe it's just a matter of getting the words right, of keeping listeners company who feel just that... maybe. The video clip aims to convey concern about a supposed separation from the group.



Figura 81: Autor y Jesús Rejano (2020). *Apartamentos Acapulco*. Fotograma

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: Somos Familia. MC Joel.

AUTORES: Residentes Centro de Menores Fernando de los Ríos.

GÉNERO: Videoclip

NACIONALIDAD: Universal

AÑO: 2020

DURACIÓN: 02:06 min.

ENLACE: <https://javiervalsecadelga.wixsite.com/website/post/videoclip-somos-familia-mc-joel>

SINOPSIS

Español

Somos familia es el grito de desesperación de un grupo de adolescentes que tuvieron un día la necesidad de abandonar sus hogares en busca de una vida mejor para ellos y sus familias. Al llegar a Europa han percibido cierto grado de discriminación por una parte de la población local y con su videoclip nos envían un mensaje de reconciliación y fraternidad.

Inglés

We are family is the cry of despair of a group of teenagers who one day had to leave their homes in search of a better life for themselves and their families. Upon arriving in Europe they have perceived a certain degree of discrimination by a part of the local population and with their video clip they send us a message of reconciliation and fraternity.



Figura 82: Residentes Centro de Menores Fernando de los Ríos (2020). *Somos Familia*. Fotograma

1.7. ESQUEMA DE FRAMES.



FRAME 1



FRAME 2



FRAME 3



FRAME 4



FRAME 5



FRAME 6



FRAME 7



FRAME 8



FRAME 9



FRAME 10



FRAME 11



FRAME 12



FRAME 13



FRAME 14



FRAME 15



FRAME 16



FRAME 17



FRAME 18



FRAME 19



FRAME 20



FRAME 21



FRAME 22



FRAME 23



FRAME 24



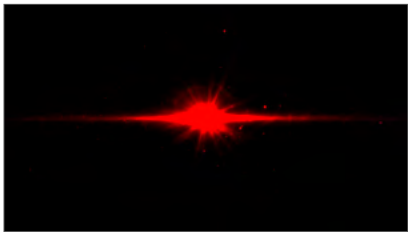
FRAME 25



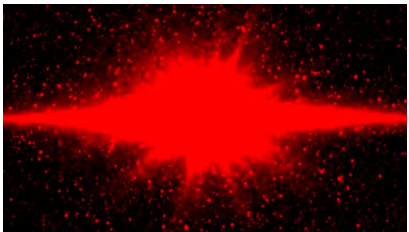
FRAME 26



FRAME 27



FRAME 37



FRAME 38



FRAME 39



FRAME 28



FRAME 29



FRAME 30



FRAME 40



FRAME 41



FRAME 42



FRAME 31



FRAME 32



FRAME 33



FRAME 43



FRAME 44



FRAME 45



FRAME 34



FRAME 35



FRAME 36



FRAME 46



FRAME 47



FRAME 48



FRAME 49



FRAME 50



FRAME 51



FRAME 61



FRAME 62



FRAME 63



FRAME 52



FRAME 53



FRAME 54



FRAME 64



FRAME 65



FRAME 66



FRAME 55



FRAME 56



FRAME 57



FRAME 67



FRAME 68



FRAME 69



FRAME 58



FRAME 59



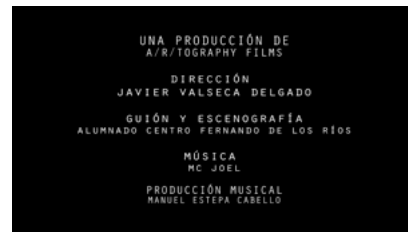
FRAME 60



FRAME 70



FRAME 71



FRAME 72

1.8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Allport, G.W. (1954). *La naturaleza del prejuicio*. Eudeba.

Ávila-Morales, J. C. (2017). La deshumanización en medicina. Desde la formación al ejercicio profesional. *Iatreia*, 30(2), 216-229. <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.v30n2a11>

Bailón, R. (2014). *Introducción al prejuicio y la discriminación. Psicología Social del Prejuicio y la Discriminación* [apuntes de clase]. Universidad de Granada.

Bandura, A. (1999). Desvinculación moral en la perpetración de inhumanidades. *Revista de personalidad y psicología social*, 3(3), 193-209.

Baron, R., y Byrne, D. (1998). *Psicología Social*. Prentice Hall.

Baron, J. (2013). *The archive effect: Found footage and the audiovisual experience of history*. Routledge.

Brown, R. (1998). *Prejuicio: su psicología social*. Alianza editorial.

Cárdenas, M., Music, A., Contreras, P., Yeomans, H., & Calderón, C. (2007). Las nuevas formas de prejuicio y sus instrumentos de medida. *Revista de Psicología*, 16(1), Pág-69.

Escarbajal, A., Martínez-Fuentes, R., & Caballero, C. (2023). Estudio sobre la Situación y Percepción de Menores Extranjeros no Acompañados (MENAS) en la Región de Murcia (España): Factores Clave para su Inclusión. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 47-65. <https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.003>

Espelt, E., Javaloy, F. y Cornejo, J.M. (2006). La paradoja del racismo aversivo hacia los inmigrantes: un estudio experimental. *Revista Internacional de Psicología Social*, 21(1), 3–20. <https://doi.org/10.1174/021347406775322232>

Faickney-Osborn, A., & Rona, G. (1974). *L'imagination constructive: principes et processus de la pensée créative et du brainstorming*. Dunod.

Gaertner, S. L. y Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. En J. F. Dovidio y S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, Discrimination and Racism* (pp. 61-89). Academic Press.

Kassovitz, M. (director). (1996). *El odio*. [Película]. Les Productions Lazennec, StudioCanal, ARTE France.

Labrada, J. (2009). *El sentido del sonido: la expresión sonora en el medio audiovisual*. Alba.

Martínez, R. (2013). *Animalizar y mecanizar: dos formas de deshumanización*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Digibug.

Menéndez, M. I. M. (2017). Entre el neomachismo y el retrosexismo: antifeminismo contemporáneo en las industrias culturales. *Revista Prisma Social*, 1-30. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1544>

Navas, M. S., Alonso, F. M., & Domínguez, J. F. M. (2001). Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *International Journal of Psychology*

and Psychological Therapy, 1(1), 11-32. Recuperado en: <https://lc.cx/tDEnz7>

Prada, J. M. (2001). *La apropiación posmoderna: arte, práctica apropiacionista y teoría de la posmodernidad*. Editorial Fundamentos.

Puertas, S. (2004). Aspectos teóricos sobre el estereotipo, el prejuicio y la discriminación. *Seminario médico*, 56(2), 135-144.

Rodríguez-Pérez, A. (2007). Nosotros somos humanos, los otros no. El estudio de la deshumanización y de la infrahumanización en Psicología. *Revista IPLA*, 1(1), 28-39. Recuperado en: <https://docplayer.es/169140-Nosotros-somos-humanos-los-otrosno.html>

Rokeach, M. (1960). *The open and Closed Mind*. Basic Books.

Shire, W. (2015). *Her Blue Body*. Flipped Eye

Sheriff, M. (1966). *Group conflict and cooperation*. Routiedge and Kegan Paul.

Turner, J.C., y Brown, R. (1978). Social status, cognitive alternatives and intergroup relations. En H. Tajfel (Ed.): *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.

Urzúa, A., Ferrer, R., Olivares, E., Rojas, J., & Ramírez, R. (2019). El efecto de la discriminación racial y étnica sobre la autoestima individual y colectiva según el fenotipo autoreportado en migrantes colombianos en Chile. *Terapia psicológica*, 37(3), 225-240. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000300225>

Waller, J. (2007). *Becoming evil: How ordinary people commit genocide and mass killing* (p. 240). Oxford: Oxford University Press.

2. TRABAJO SOCIAL Y FEMINISMO

CREACIÓN AUDIOVISUAL SOBRE EL 8M
MEDIANTE LA TÉCNICA DEL FOUNDFOOTAGE.



2.1. INTRODUCCIÓN.

El proyecto ‘Trabajo Social y feminismo: Creación Audiovisual sobre el 8M mediante la Técnica del FoundFootage’ surgió en respuesta a las tensiones sociales y políticas experimentadas en España en marzo de 2020, donde se observó una notable instrumentalización del movimiento feminista por parte de los sectores más conservadores de la sociedad española. El proyecto fue concebido específicamente a petición del Colegio Oficial del Trabajo Social de Granada (COTSGR), un organismo que vio mediante su implementación una oportunidad para fusionar el Trabajo Social con las luchas feministas mediante la producción audiovisual. A través de la técnica del *foundfootage*, el proyecto intentó redimensionar la percepción pública de los eventos del 8M y enfatizar la importancia de la práctica artística y del Trabajo Social en la defensa de derechos de las mujeres desde una perspectiva interseccional.

2.2. RESUMEN.

Este proyecto colaborativo involucró a mujeres pertenecientes al COTSGR y a investigadores de la Universidad de Granada, quienes trabajamos de forma simbiótica para diseñar y ejecutar un proyecto que combinara la creación audiovisual y el activismo social. Se estructuró en tres fases: planificación, implementación y evaluación, cada una cuidadosamente diseñada para maximizar el impacto educativo y social del proyecto. Durante la fase de planificación, se establecieron las bases teóricas y metodológicas, asegurando que el proyecto reflejara las intersecciones entre el Trabajo Social, el feminismo y el arte. La implementación contó con la creación de un artefacto audiovisual que utilizó la técnica del *foundfootage* usando vídeos de manifestaciones anteriores del 8M, acompañado de música original y narrativas visuales elaboradas por las propias mujeres del COTSGR que destacaban las contribuciones del Trabajo Social al feminismo. La evaluación se centró en analizar la recepción del video, evaluando su impacto como herramienta de concienciación y cambio social en la cuenta Facebook del COTSGR.

2.3. IMPACTO Y RELEVANCIA.

La colaboración entre los académicos y los profesionales del trabajo social en este proyecto no solo fortaleció la narrativa del arte como una forma de activismo, sino que también demostró cómo las metodologías interdisciplinarias pueden enriquecer la lucha feminista. Al integrar el Trabajo Social en el proyecto, se subrayó la relevancia de esta profesión en la promoción de la igualdad de género y en el apoyo a las comunidades en situaciones de vulnerabilidad. Este enfoque destacó la capacidad del proyecto para servir como modelo de cómo el arte y el Trabajo Social pueden interactuar productivamente para abordar y desafiar problemas sociopolíticos complejos.



Figura 84: Miembros COTSGR y Autor (2021). 8M Feminismos y Trabajo Social. Fotogramas

2.4. REFERENCIA DE LA PUBLICACIÓN.

La colaboración con el Colegio Oficial del Trabajo Social de Granada culminó en la publicación de un capítulo de libro detallado que presenta los métodos, hallazgos y conclusiones del proyecto. Este artículo fue publicado en el libro ‘El poder de la comunicación: periodismo, educación y feminismo’, coordinado por María José García Orta y Francisco Román Martín Santos. El libro, publicado en 2022, proporciona un compendio de estudios sobre la intersección de temas con perspectiva feminista. La contribución específica de este proyecto se encuentra en las páginas 396-419 y está documentada bajo el ISBN 978-84-1122-081-1. Esta publicación en coautoría con la Dra. Diana Lucía Mariño Puentes podría ser de gran utilidad para investigadores/as interesados/as en la interacción entre la producción audiovisual, el feminismo y el Trabajo Social, ofreciendo un estudio de caso exhaustivo sobre la implementación de prácticas interdisciplinarias en el arte y el activismo. El capítulo puede ser consultado en línea para una revisión más detallada de los métodos y resultados del proyecto en el siguiente enlace: [Enlace a capítulo](#)

2.5. ORIGINALIDAD DE LA TESIS.

Incorporando estos hallazgos y metodologías, la tesis doctoral amplía la discusión sobre la sinergia entre el arte y el Trabajo Social en contextos de activismo feminista. Al explorar más a fondo cómo estas disciplinas pueden colaborar para efectuar cambios sociales, la tesis amplía sus horizontes de actuación, no sólo basándose en las fundaciones establecidas por el proyecto previo, sino que también propone nuevas direcciones de investigación y práctica. Estas adiciones subrayan la profundidad y la colaboración del proyecto, destacando la importancia del Trabajo Social y del feminismo en el marco del activismo, lo que a su vez refuerza la originalidad y relevancia de esta investigación doctoral.

2.6. RESULTADOS.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: 8M Feminismos y Trabajo Social.
AUTORES: Miembros COTSGR y Javier Valseca Delgado.
GÉNERO: Foundfootage
NACIONALIDAD: española
AÑO: 2021
DURACIÓN: 04:21 min.
ENLACE: <https://lc.cx/UPFi6M>

SINOPSIS

Español

Este vídeo utiliza metraje encontrado en internet de manifestaciones del 8 de marzo para explorar la conexión entre el feminismo interseccional y el trabajo social. A través de imágenes poderosas, destaca cómo el movimiento social y el perfil profesional se entrelazan para abordar las complejidades de la opresión basada en el género, la raza, la diversidad y la clase. Es un tributo emotivo al poder del activismo feminista y su papel en la lucha por la justicia social.

Inglés

This video uses footage found online from feminist protests on March 8 to explore the connection between intersectional feminism and social work. Through powerful images, it highlights how social movement and professional profiling intertwine to address the complexities of oppression based on gender, race, diversity, and class. It is a moving tribute to the power of feminist activism and its role in the fight for social justice.



Figura 85: Miembros COTSGR y Autor (2021). 8M Feminismos y Trabajo Social. Fotograma

3. ECOLOGÍA PARA TI

**DESARROLLO DE
ESTRATEGIAS EDUCATIVAS
INNOVADORAS** UTILIZANDO
EL ARTE AUDIOVISUAL PARA LA
SENSIBILIZACIÓN AMBIENTAL
EN ENTORNOS ESCOLARES.



3.1. CONTEXTO Y NECESIDADES.

En el actual panorama de emergencia climática (Campanero, Montaner & Traba, 2023), resulta necesario adoptar medidas educativas que fomenten una conciencia ambiental desde edades tempranas. La creciente desconexión con el entorno natural y el desconocimiento sobre las implicaciones del cambio climático y el desarrollo sostenible en nuestras vidas cotidianas (Moreno-Fernández, 2020), demandan un enfoque educativo innovador y comprometido. En este sentido, el Colegio Trina Rull localizado en Olula del Río (Almería), bajo la influencia del Programa ALDEA (Programa de educación ambiental para la comunidad educativa), implementado por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional junto con la Consejería de Agricultura, Pesca, Agua y Desarrollo Rural de la Junta de Andalucía, ha tomado la iniciativa de integrar la Educación Ambiental como eje central de su proyecto educativo.

El Proyecto ‘Vídeo Musical Ecología’ para ti se encuadra dentro de las actividades realizadas en el Colegio Público Trina Rull en el Proyecto ‘El Trina se mueve’, que a su vez se enmarca en el mencionado Programa ALDEA. El Proyecto ‘El Trina se mueve’, realizado entre el 26 y el 30 de abril de 2021, pretendía demostrar el potencial de integrar de manera transversal disciplinas como las artes plásticas, la expresión musical y el conocimiento del medio para desarrollar una conciencia ecológica

en el alumnado. A través de la interacción directa con artistas locales y el desarrollo de actividades prácticas enfocadas en la conciencia medioambiental, el reciclaje y la naturaleza, el colegio ha establecido un precedente significativo en la educación ambiental.

Sin embargo, para potenciar aún más el impacto de estas iniciativas y extender su alcance, surge la necesidad de emplear estrategias educativas innovadoras que aprovechen el arte audiovisual como instrumento de registro y documentación de las acciones descritas con anterioridad. El videoclip *Ecología para ti*, inspirado en las actividades y los valores promovidos durante el proyecto *El Trina se mueve*, se concibe como una herramienta clave para este propósito. A través de este medio, se busca sensibilizar al alumnado sobre temas ambientales de manera más profunda y perdurable e involucrar a la comunidad educativa en su conjunto, incluyendo familiares y el entorno local, promoviendo así un compromiso comunitario hacia la sostenibilidad.

Este proyecto de creación audiovisual en entornos escolares tiene como objetivo general contribuir al desarrollo de estrategias educativas innovadoras que utilicen el arte audiovisual como herramienta para sensibilizar y educar sobre temas ambientales en entornos escolares. Se alinea con los objetivos del *Programa ALDEA* y con los cuatro pilares educativos de la UNESCO (Aprender a ser, aprender a convivir, aprender a conocer, aprender a hacer), buscando fomentar una educación integral que prepare a los/as estudiantes para enfrentar los retos ambientales actuales y futuros, promoviendo sociedades más justas, democráticas y sostenibles.

3.2. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS.

3.2.1. PROBLEMATIZACIÓN.

«Lo de esta vida es prestado,
que, en un instante,
lo hemos de dejar,
como otros lo han dejado»

Nezahualcóyotl,
Líder y poeta mexicano del siglo XV

A diferencia de otros proyectos implementados con anterioridad, en los cuales la problematización del proyecto se había identificado mediante un diagnóstico de necesidades previo desarrollado por las asociaciones o instituciones con las que habíamos trabajado, esta vez, la problematización surge de una pregunta. O, mejor dicho, surge de la derivación de una pregunta. Quién no he escuchado nunca la pregunta: ¿qué planeta le vamos a dejar a nuestros hijos y a nuestras hijas?. Pero reflexionando sobre la cuestión y buscando otra perspectiva me pregunté, ¿y qué hijos e hijas le vamos a dejar a nuestro planeta? Vamos a dejarle hijos e hijas negacionistas del cambio climático, de la agenda 2030, de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), etc... o le vamos a dejar hijos e hijas con un alto grado de conciencia ambiental, respetuosos con el medio ambiente, garantes de la sostenibilidad y guardianes de nuestro planeta.

Como podremos argumentar en los siguientes apartados, la intervención social, pedagógica, artística y ambiental se justifica de igual modo porque los profesionales de la educación social entendemos que la educación ambiental es un ámbito propio de nuestro perfil profesional. Por ello, en el Grado de Educación Social de la Universidad de Granada se cursa la asignatura ‘Ámbitos, Contextos e Instrumentos de Educación Medioambiental’ en el que se pretende desarrollar las siguientes competencias: Obtener conocimientos sobre temas socio-tecnológicos y socioambientales, comprender y promover los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, asumir una responsabilidad ética frente a los retos sociales, globales y ambientales, valorar la importancia de la educación ambiental para el avance sostenible en contextos educativos tanto formales como informales, desarrollar competencias prácticas para la planificación y ejecución de proyectos e intervenciones en educación ambiental en diversos entornos, y fortalecer habilidades en comunicación efectiva para gestionar iniciativas respetuosas con el medio ambiente.

3.2.2. OBJETIVO GENERAL.

Contribuir al desarrollo de estrategias educativas innovadoras que utilicen el arte audiovisual como herramienta para sensibilizar y educar sobre temas ambientales en entornos escolares, promoviendo la importancia de una educación ambiental integral en ecologismo y sostenibilidad.

3.2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- 2.3.1. Evaluar mediante instrumentos visuales el contenido temático y artístico del videoclip *Ecología para ti* en el contexto de las artes audiovisuales y cinematográficas, identificando elementos visuales y narrativos que contribuyan a su mensaje educativo.
- 2.3.2. Investigar las reacciones y opiniones de los docentes y personal educativo del colegio respecto a la integración del videoclip en su enfoque pedagógico, explorando cómo se aborda la educación ambiental de manera informal a través de este recurso.
- 2.3.3. Comparar los resultados obtenidos con referencias teóricas y estudios previos en el ámbito de la educación ambiental, las artes audiovisuales y la sensibilización pública, con el fin de contextualizar y valorar el impacto real del proyecto.
- 2.3.4. Proponer recomendaciones prácticas para la implementación de enfoques similares en otros contextos educativos y comunitarios, destacando las estrategias efectivas para promover la conciencia ambiental y la educación integral a través de medios audiovisuales.



Figura 87: Autor (2024). Pre-producción de *Ecología para ti*. Fotografía independiente

3.3. MARCO CONCEPTUAL.

3.3.1. PALABRAS CLAVE.

Educación Ambiental, Intervención Socioambiental, Educación Artística.

3.3.2. INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOCIOAMBIENTAL: LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.

Toda intervención ambiental debe tener en cuenta los aspectos educativos y sociales porque las persona, los grupos y las comunidades son los afectados y beneficiarios de las transformaciones en el entorno físico y toda intervención socioeducativa debe contemplar los aspectos ambientales implicados puesto que ésta siempre se desarrolla en un contexto socio-físico determinado (Esteban & Amador, 2017, p. 134).

Se podría afirmar que la intersección entre la Educación Social y la Educación Ambiental constituye un campo de estudio y trabajo vital y estructuralmente necesario. En el contexto académico, este vínculo se evidencia en la oferta curricular de las universidades españolas, en las que, aunque con distintas nomenclaturas, en la mayoría de ellas se oferta una asignatura relativa a la Educación Ambiental dentro de los planes docentes del Grado de Educación Social. La inclusión en el currículo de estas asignaturas subraya la importancia de integrar la Educación Ambiental en las prácticas de Educación Social, no sólo como un complemento, sino como un componente esencial de la formación de los futuros profesionales de esta profesión.

La Educación Ambiental, según Iglesias & Meira (2007), ha emergido como una respuesta a demandas y necesidades educativas nuevas, siendo "el producto de coyunturas históricas y de tensiones profesionales o académicas que se activan para intentar dar respuesta sistemática a nuevas demandas y necesidades educativas" (Iglesias & Meira, 2007, p. 13). Este enfoque enfatiza el papel de la Educación Ambiental en promover un cambio social considerado estructural por Caride y Meira (1998) quienes vieron la Educación Ambiental como promotora de un cambio social profundo y necesario. Esta perspectiva también subraya la evolución de la Educación Ambiental como respuesta a las necesidades emergentes dentro de la sociedad. Esta idea refrendaba la contribución de la Dra. Pilar Heras i Trias (1997), quien vinculaba el bienestar humano directamente con la sostenibilidad ambiental: "la necesidad de dotarnos de calidad de vida está en relación con la necesidad de hacerlo contemplando los equilibrios ecosistémicos" (Heras, 1997, p. 282).

La participación democrática en la gestión ambiental también es crucial, como lo indican Iglesias & Meira (2007): "El desarrollo de una democracia participativa con respecto al medioambiente puede concretarse a través de iniciativas colectivas, grupos de acción, dinámicas comunitarias, colectivos y movimientos sociales" (Iglesias & Meira, 2007, p.25), resaltando esta afirmación la importancia de la acción colectiva en la Educación Ambiental e implicando un enfoque activo y comunitario.

Alejándonos de posicionamientos eurocéntricos y escuchando las voces que vienen de Latinoamérica se encuentran las aportaciones de Ocampo (2023) en la búsqueda de nexos de unión entre la Educación Ambiental y la educación Social, quien enfatiza la interconexión de las disciplinas al proponer un enfoque transdisciplinario para la sostenibilidad, necesario para entender "la interconectividad de los aspectos económicos, políticos, sociales y ecológicos en las dimensiones temporales y espaciales" (Ocampo, 2023, p. 14). La Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) también apunta hacia esta dirección, indicando la importancia de la inclusión social para la sostenibilidad: "lo social no se juega sólo en lo social, se requieren propuestas de participación e inclusión pues el desarrollo social es una condición indispensable para la sostenibilidad" (CEPAL, 2015, p. 9).

Volviendo al contexto español, podemos encontrar las aportaciones de dos profesores del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide, Luis Vicente Amador y Macarena Esteban, quienes han enfocado su línea de investigación en la convergencia entre la Educación Social y la Educación Ambiental. Amador y Esteban (2011) destacan la necesidad de integrar las intervenciones socioeducativas y ambientales, argumentando que:

aunque los conceptos de intervención socioeducativa e intervención ambiental se han venido estudiando como dos aspectos diferentes, con ciertos puntos en común, pero con metodologías y estrategias separadas e inconexas, el concepto intervención educativa socioambiental aún a ambas intervenciones (Amador & Esteban, 2011, p. 149).

Por último, la perspectiva psicoeducativa de Perales Palacios (2017) sobre los problemas ambientales desde un enfoque social ilustra cómo la Educación Ambiental puede beneficiarse de principios del constructivismo sociocultural. Según él, "la perspectiva psicoeducativa de esta visión social de los problemas ambientales hunde sus raíces en el Constructivismo Sociocultural que contempla el aprendizaje como una interacción activa entre las concepciones previas de los individuos y el nuevo

conocimiento compartido socialmente" (Perales Palacios, 2017, p. 3). Esta visión que nos ofrece el docente de la asignatura 'Ámbitos, Contextos e Instrumentos de Educación Medioambiental' en el Grado de Educación Social de la Universidad de Granada destaca cómo la Educación Ambiental debe ser un proceso interactivo que no sólo transmite conocimientos, sino que también fomenta la construcción colectiva de soluciones sostenibles.

En conjunto, estas perspectivas enfatizan que la Educación Ambiental es esencial para la Educación Social, por razones prácticas y como un imperativo ético y estructural para el desarrollo sostenible y la justicia social. Ambos campos están interconectados, apoyando la visión de que la educación debe preparar a las generaciones futuras para enfrentar y resolver los desafíos globales con una visión holística y colaborativa.

3.3.3. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

La relación histórica entre el arte y la interacción humana con el medio ambiente nos muestra que, incluso antes de que se conceptualizara formalmente la preocupación ambiental, el arte ya exploraba cómo los seres humanos se relacionaban con la naturaleza. Según la Dra. Andreu-Lara, el arte ha sido un reflejo prolongado de esta relación, señalando que "antes de que el medio ambiente existiera como concepto, el arte rastreaba ya el modo de relacionar al ser humano con la naturaleza" (Andreu-Lara, 2010, p. 3). Esta perspectiva debiera resaltar la capacidad innata del arte para reflejar y explorar la conexión del ser humano con su entorno natural y sugeriría que el arte, consciente o inconscientemente, siempre ha sido una herramienta poderosa para reflexionar sobre el posicionamiento del ser humano con respecto al planeta en el que vive y para fomentar una conciencia ambiental.

Reflexionar sobre las acciones, valores y creencias a través de la Educación Artística puede resultar crucial para desarrollar una sostenibilidad efectiva porque con esa intervención educativa y artística se puede "analizar las normas sociales y desafiar las estructuras existentes que puedan obstaculizar prácticas sostenibles" (Pavlou & Vella, 2023, p. 1), cultivando así habilidades de pensamiento crítico que son esenciales para un futuro sostenible. La práctica artística y pedagógica también permite a las personas explorar sus identidades y los significados simbólicos de los sistemas insostenibles, lo cual es vital para comprender el papel de cada ser en la promoción de la sostenibilidad.

Desde un enfoque práctico dentro de la Educación Artística, Aguilar (2010) explica cómo la Educación Plástica y Visual utiliza recursos didácticos que no sólo enseñan técnicas artísticas sino también fomentan una ética de reutilización y conservación de recursos. Al orientar al alumnado hacia una conducta más ecológica mediante el reciclaje y la transformación de materiales en composiciones estéticas, se estaría promoviendo un compromiso con la conservación ambiental.

El arte tiene la capacidad de enseñar a los estudiantes a apreciar el entorno natural y a mejorar nuestra percepción de los ecosistemas porque "las artes nos han enseñado a ver el paisaje, nos han ayudado a reconocer y valorar nuestro entorno, han facilitado, en definitiva, el encuentro del ser humano con su medio ambiente" (Andreu-Lara, 2010, p. 3). Este proceso enriquecería el aprendizaje y fomentaría una conexión emocional y cognitiva con el medio ambiente.

La capacidad del arte para provocar una participación activa y consciente en la conservación ambiental debiera ser significativa debido a que "a través de la creación artística se puede contribuir a que el estudiantado tome conciencia de la realidad, observando el estado de conservación de su entorno próximo, cuestionando y fomentando actitudes y comportamientos favorables para lograr un desarrollo sostenible" (Aguilar, 2010, p. 50), fomentando este enfoque activo una relación de responsabilidad con nuestro planeta.

La Educación Artística también promueve la innovación y la colaboración. Pavlou & Vella (2023) resaltan cómo fomenta el pensamiento imaginativo y creativo, permitiendo a los estudiantes concebir soluciones alternativas a desafíos ambientales y generar ideas innovadoras para prácticas sostenibles. "Las intervenciones artísticas y los proyectos colaborativos, como los realizados en espacios públicos, inspiran la participación en esfuerzos colectivos que desafían prácticas insostenibles y fomentan el cambio social" (Pavlou & Vella, 2023, p. 6).

Al integrar la Educación Artística con la conciencia ambiental en un enfoque holístico, se establece un método dinámico para enseñar y aprender sobre sostenibilidad. Este enfoque enriquece el aprendizaje estético y a su vez promueve una ética de cuidado y respeto por el entorno, preparando a las futuras generaciones para un papel activo en la protección del planeta.

3.4. JUSTIFICACIÓN.

La presente justificación se fundamenta en diversas motivaciones personales y profesionales, así como en la creciente necesidad de abordar de manera integral los desafíos ambientales que enfrenta nuestra sociedad. A continuación, se exponen los puntos clave que respaldan la relevancia y conveniencia de este proyecto de investigación, junto con sus impresiones prácticas, valor teórico y metodológico.

3.4.1. MOTIVACIONES PERSONALES Y PROFESIONALES.

El impulso detrás de este proyecto surge de la convicción personal de que la educación es una herramienta fundamental para catalizar el cambio hacia un futuro sostenible. Mi experiencia en el ámbito educativo y mi pasión por el arte audiovisual me ha llevado a reconocer la necesidad de innovar en la manera en que se abordan los temas ambientales en los contextos educativos. Como profesional de la educación social y de la educación artística, aspiro a fomentar la conciencia desde temprana edad y a inspirar a las generaciones futuras a convertirse en agentes ambientales de cambio.

3.4.2. CONVENIENCIA Y RELEVANCIA.

En un mundo cada vez más interconectado, la sensibilidad ambiental y la comprensión de los desafíos ecológicos son esenciales para forjar una sociedad comprometida con la sostenibilidad. Este proyecto busca abordar la falta de enfoques educativos innovadores que integren el arte audiovisual como herramienta de sensibilización ambiental. Al salir en el contexto escolar, se aprovecha la capacidad de influencia de los medios audiovisuales para transmitir mensajes impactantes y memorables que motiven a la acción.

La conveniencia de este proyecto se sustenta en la urgente necesidad de adoptar un enfoque educativo que no sólo transmita información, sino que también inspire a las generaciones futuras a convertirse en agentes activos del cambio ambiental. La relevancia de esta investigación radica en la capacidad del arte audiovisual para comunicar de manera accesible y atractivos conceptos complejos, como los relacionados con la ecología y la sostenibilidad, lo que puede traducirse en una mayor conciencia y acción en pro del medio ambiente.

3.4.3. IMPLICACIONES PRÁCTICAS.

El desarrollo de estrategias educativas innovadoras podría tener el potencial de transformar la educación ambiental en entornos escolares. La implementación de este proyecto podría desencadenar un cambio significativo en la forma en que los docentes abordan los temas ambientales, promoviendo una educación más participativa y efectiva. Las sugerencias prácticas del proyecto son de gran alcance, ya que se espera que el uso de herramientas audiovisuales en la comunidad educativa proporcione a los educadores y educadoras que trabajan en el colegio una forma novedosa y efectiva de abordar la educación ambiental integral. Además, se anticipa que el proyecto contribuirá a la formación de ciudadanos/as más conscientes y comprometidos/as, capaces de tomar decisiones informadas en beneficio del planeta.

3.4.4. VALOR TEÓRICO.

Esta investigación contribuirá a la construcción teórica en áreas interdisciplinarias como la educación, las artes y las ciencias sociales. Al analizar las relaciones entre el arte audiovisual, la educación y la sensibilización pública, se enriquecerá el conocimiento sobre cómo utilizar medios visuales y narrativos ambientales para transmitir mensajes educativos complejos. Desde el punto de vista teórico, esta investigación enriquecerá el campo de la educación ambiental al explorar cómo el arte audiovisual puede potenciar el mensaje educativo. Asimismo, aportará al ámbito de las artes audiovisuales y cinematográficas al analizar cómo estas formas de expresión pueden ser empleadas para fines educativos y sociales.

3.4.5. VALOR METODOLÓGICO.

El enfoque metodológico de este proyecto se distingue por su originalidad y pertinencia, fundamentándose en la a/r/tografía, una metodología que como vimos en el marco teórico de nuestra investigación permite una fusión sinérgica de la creación artística, la investigación académica y la práctica educativa. Esta convergencia refuerza la cohesión interna del proyecto y amplía su alcance y profundidad, abriendo nuevos caminos para la sensibilización ambiental dentro de los entornos escolares. A diferencia de las metodologías cualitativas convencionales, que frecuentemente se apoyan en datos verbales y textuales, nuestro proyecto adopta un enfoque radicalmente distinto al privilegiar las fuentes audiovisuales. Esta elección metodológica no es arbitraria; responde a la convicción de que el arte audiovisual posee una capacidad única para comunicar, conmover y motivar cambios de actitudes y comportamientos hacia el medio ambiente.

La implementación de estrategias educativas innovadoras a través del arte audiovisual, fundamentadas en el enfoque a/r/tográfico, permitiría la transmisión de conocimientos y la generación de experiencias

estéticas y emocionales profundas. Estas experiencias son esenciales para fomentar una conexión más íntima y reflexiva con los temas ambientales, promoviendo así una mayor conciencia y responsabilidad ecológica entre el estudiantado. Además, el uso de datos estrictamente audiovisuales se alinea con las tendencias contemporáneas en la comunicación y el aprendizaje, reconociendo la creciente importancia de los medios audiovisuales en la sociedad actual. Este enfoque permite capturar y analizar la complejidad de las interacciones humanas con el entorno de manera más intuitiva y directa, facilitando así una comprensión más rica y matizada de las cuestiones ambientales.

En conclusión, el valor metodológico del presente proyecto de investigación reside en su capacidad para integrar de manera efectiva el arte, la investigación y la educación en una estrategia unificada para la sensibilización ambiental. A través de su enfoque a/r/tográfico, el proyecto enriquece el campo de la educación ambiental y contribuye a la innovación metodológica, ofreciendo nuevos horizontes para la investigación y la práctica educativa en el siglo XXI.



3.5. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS.

3.5.1. TEJIENDO REDES: COLABORACIÓN CON EL AMPA DEL COLEGIO TRINA RULL EN OLULA DEL RÍO (ALMERÍA).

El Proyecto Video Musical Ecología Para ti empezó a fraguarse a principios de marzo de 2021. La iniciativa comenzó estableciendo una comunicación estrecha con algunos miembros de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del Colegio Trina Rull, ubicado en la localidad de Olula del Río en la provincia de Almería. La finalidad era integrar el proyecto de creación audiovisual para la transformación social en el marco de una semana especial organizada por el colegio dedicada a promover entre los estudiantes valores como el respeto por el desarrollo sostenible y la conservación del medio ambiente. Este periodo fue el escenario perfecto para introducir el proyecto, alineándolo con las actividades educativas y sensibilizadoras ya planificadas por el centro. Se llevaron a cabo dos reuniones preliminares para ajustar los detalles, enfocándonos en cómo este estudio podría complementar su currículo y actividades extracurriculares diseñadas para esa semana, siempre buscando la forma más efectiva de impactar positivamente en la conciencia ambiental del alumnado a través de la producción audiovisual.

3.5.2. GRABACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN DE LA CANCIÓN ECOLOGÍA PARA TI EN EL COLEGIO PÚBLICO TRINA RULL.

La fase de grabación de la interpretación de la canción Ecología para ti por parte de sus compositores en el Colegio Público Trina Rull se produjo el 30 de marzo de 2021 y marcaría un punto luminoso y esencial en el proyecto, resaltando la intersección única entre el arte audiovisual y la educación ambiental. En el corazón de esta etapa yacía el objetivo de capturar no sólo la esencia de la canción, sino también la energía pura y la inocencia que caracteriza a la infancia, elementos que sólo un grupo entusiasta de niños y niñas nos podría aportar. Para llevar a cabo esta visión, organizamos una sesión de grabación dentro de las instalaciones del colegio, creando un ambiente en el que el alumnado no se limitaría exclusivamente a ser meros espectadores del concierto, sino que se convirtieron en participantes activos y centrales de la performance. Mediante la danza y el movimiento, los estudiantes expresaron la alegría y el profundo mensaje de concienciación ambiental que la canción promovía. Este evento trascendió a su propósito inicial de ser una simple grabación para el videoclip, transformándose en una herramienta educativa dinámica y participativa que sumergió a los estudiantes en el mundo del arte audiovisual, al tiempo que cultivaba su sensibilidad hacia la conservación del medio ambiente.

Para capturar este momento mágico, se emplearon dos cámaras DSLR: una se fijó en un plano general estático enfocando hacia el escenario y asegurando la captura integral de los músicos en plena interpretación de Ecología para ti; la segunda cámara, operada manualmente, se utilizó para obtener tomas más íntimas y detalladas, incluyendo planos medios y primeros planos de los músicos en acción y de los y las escolares mientras danzaban y se sumergían en la música. Esta estrategia de grabación permitió capturar la riqueza y dinamismo del evento desde múltiples perspectivas, asegurando que el espíritu colectivo de la comunidad escolar quedaría fielmente reflejado en el videoclip final. Toda la comunidad educativa del Colegio Público Trina Rull se involucró activamente en esta fase, demostrando un admirable compromiso y entusiasmo. Esta colaboración enriquecería el proceso creativo y reforzaría

la noción de que el arte y la educación ambiental pueden y deben caminar de la mano, ofreciendo experiencias significativas y transformadoras para participantes de todas las edades.

En esta primera etapa de la grabación pudimos registrar 30 vídeos brutos para la edición del videoclip, distribuidos entre la actuación de los músicos, los infantes bailando, registros videográficos de los murales temáticos que habían pintado artistas locales durante la semana y la grabación de un jardín vertical producido por la comunidad educativa y que se menciona en la letra de la canción.

3.5.3. REGISTRO VIDEOGRÁFICO DE LA INTERPRETACIÓN DE LA CANCIÓN EN EL ESTUDIO DE GRABACIÓN.

La tercera fase se implementó el 31 de marzo y desempeñó un papel fundamental en la elaboración de nuestro proyecto, funcionando como complemento a las vivaces y enérgicas grabaciones realizadas el día anterior en el Colegio Público Trina Rull. Esta etapa fue concebida con el objetivo de capturar la faceta más íntima y profesional de la interpretación musical, poniendo especial atención en los artistas y la meticulosidad de su ejecución. Durante esta sesión en el estudio de grabación nos centramos en registrar con alta fidelidad los sutiles matices y la esencia de la performance musical, buscando obtener una gama de material diverso que contribuyera significativamente al enriquecimiento del videoclip final. Este enfoque tenía como propósito crear un contraste visual y emocional entre el dinamismo y la espontaneidad de las escenas captadas en el entorno escolar y la serenidad y concentración propias del ambiente de estudio, donde cada nota y expresión podían ser cuidadosamente pulidas.

Para lograr este objetivo, se utilizaron dos cámaras DSLR, una de ellas se mantuvo fija, configurada para captar un plano medio contrapicado, lo cual permitía obtener una perspectiva ligeramente elevada y favorecedora de los músicos, enfatizando la intensidad y el compromiso de los intérpretes. La segunda cámara, situada sobre un trípode, se enfocó en capturar primeros planos dinámicos, ajustando su enfoque para seguir de cerca a cada intérprete según tomaba el protagonismo en la

canción. Esta estrategia permitió destacar la habilidad y expresividad individual de los músicos y transmitir una sensación de cercanía e intimidad al espectador, sumergiéndolo en la esencia de la música y el mensaje que buscaba transmitir Ecología para ti. En conjunto, el registro videográfico en el estudio de grabación aportó una capa adicional de profundidad y profesionalismo al videoclip, enriqueciéndolo con imágenes que reflejan la pasión y el cuidado detrás de la creación musical, y estableciendo un equilibrio visual y narrativo que realza la experiencia global del proyecto.

En este segundo día de grabación obtuvimos 7 vídeos brutos, 4 vídeos con planos medios cortos y primeros planos y 3 vídeos con planos medios más abiertos contrapicados.

3.5.4. GRABACIÓN DE PLANOS RECURSO EN CASA DE ANTONIO TAPIA, MIEMBRO DEL AMPA Y COMPOSITOR DE LA CANCIÓN.

La fase del proyecto titulada "Registro videográfico en casa de un padre del AMPA" representa un capítulo singular y emotivo en la elaboración del *Vídeo Musical Ecología para ti*. Esta etapa se centró en la grabación de escenas en el hogar de Antonio Tapia, quien no sólo es padre de dos alumnos participantes del Colegio Público Trina Rull, sino que también es el compositor detrás de la canción que da vida al proyecto. El objetivo de estas grabaciones fue capturar momentos íntimos y personales que reflejaran la esencia de la letra de la canción, poniendo en escena a los hijos de Antonio en situaciones cotidianas que personifican el mensaje de conciencia y acción ambiental que queremos transmitir.

Para esta fase, se grabaron diversos planos en los que Aimar y Candela (los hijos de Antonio), en la calidez y familiaridad de su hogar, dieron vida a la letra de la canción a través de sus propias acciones. Estos momentos fueron cuidadosamente seleccionados para mostrar ejemplos prácticos de cómo los principios de cuidado ambiental pueden ser integrados en las rutinas diarias, desde reciclar y ahorrar agua hasta plantar árboles y cuidar de las plantas. Al estar en un contexto familiar, sin las prisas

del directo de los días anteriores, pudimos recrear escenas que nos evocaban la letra de la canción, actuando los hijos de Antonio de improvisados actores y actrices que teatralizaban a la perfección aquellas acciones que pensábamos serían de gran utilidad a la hora del montaje.

El registro videográfico en la casa de Antonio Tapia añadió una capa de autenticidad y cercanía al proyecto, permitiendo que el mensaje de *Ecología para ti* resonara con mayor fuerza en el público. Estas escenas, al ser filmadas en un entorno real y familiar, destacaban la importancia de las acciones individuales en la protección del medio ambiente, y subrayaban el rol que las familias juegan en la educación ambiental desde el hogar. La inclusión de estos planos en el videoclip final no solo enriquece la narrativa visual, sino que también fortalece el vínculo entre los conceptos de responsabilidad ambiental y la vida cotidiana de la comunidad escolar. Esta iniciativa pone el foco en el compromiso del proyecto con la sensibilización y educación ambiental, demostrando que el cambio positivo puede y debe empezar en nuestros propios hogares. La colaboración con familias del colegio, y en particular con la de Antonio Tapia, refleja la esencia colaborativa y comunitaria de nuestro enfoque, en el que cada participante, desde su individualidad y contexto, contribuye significativamente al mensaje global de sostenibilidad y cuidado del planeta. La fase de registro videográfico en la casa de un padre del AMPA nos permitió captar la esencia de la conciencia ambiental en las acciones más simples y cotidianas, reforzando el mensaje de que todos, independientemente de nuestra edad o rol en la comunidad, somos actores clave en la construcción de un futuro más verde y sostenible.

Para terminar, me gustaría hacer un inciso en que otra de las motivaciones para grabar en un entorno familiar fue la de poder realizar el registro videográfico a menores sin necesidad de utilizar la mascarilla, ya que por aquel entonces todavía existían recomendaciones sanitarias del uso de protección frente a la pandemia de la Covid19.

Finalmente, en la grabación del día 1 de abril de 2021 pudimos registrar 29 vídeos variados (la mayoría planos recursos) en el contexto familiar.

3.5.5. EDICIÓN MUSICAL POR EL TÉCNICO DE SONIDO MANUEL ESTEPA CABELLO.

Aunque esta fase puede parecer pasiva, fue fundamental para alcanzar la calidad deseada en el proyecto. Manuel Estepa Cabello, el técnico de sonido, tuvo la tarea crítica de pulir la pista de audio, ajustando cada detalle para asegurar que la canción no sólo fuera atractiva desde el punto de vista musical, sino que también transmitiera con claridad el mensaje ambiental. Habría que reseñar que tuvimos que esperar bastante tiempo a que Manuel nos devolviera la canción completa para en base a ella poder proceder a la edición del vídeo. Esta espera estaba justificada porque Manuel debía insertar en la canción las pistas de audio de diversos instrumentos que los componentes de La Lola (el grupo de Antonio Tapia) tenían que enviarle. Este periodo de espera fue aprovechado para planificar las etapas siguientes, especialmente la edición audiovisual, asegurando que todos los elementos estuvieran listos para su integración.

3.5.6. EDICIÓN AUDIOVISUAL DEL VIDEOCLIP ECOLOGÍA PARA TI.

Esta fase constituyó un hito crucial en nuestro proyecto de intervención social y artística, que persigue el noble fin de forjar estrategias educativas vanguardistas a través del arte audiovisual, con el objetivo de fomentar la sensibilización ambiental en ámbitos escolares. Esta etapa crucial, beneficiada grandemente por el apoyo la Dra. Lucía Mariño Puentes, renombrada especialista en arte de acción, se erigió como el corazón de la producción y postproducción de nuestro videoclip.

En el desarrollo de este proyecto, se fusionaron con cuidado los materiales audiovisuales capturados tanto en las instalaciones escolares como en el estudio, con imágenes meticulosamente elaboradas

mediante la técnica de animación stop motion. Este enfoque buscaba capturar la atención de los futuros espectadores (que iban a ser menores) y transmitir de manera eficaz y emotiva nuestro mensaje de conciencia y responsabilidad ambiental. La elección de la técnica de stop motion se fundamentó en el deseo de dar vida a imágenes que resonaran con el mensaje de la letra de la canción, creando una experiencia visual rica y cautivadora. La edición del videoclip se orientó hacia la creación de una narrativa audiovisual coherente y estéticamente atractiva, que lograra comunicar efectivamente la crítica importancia de la sostenibilidad y el ecologismo y que al mismo tiempo fuera atractiva para el público potencial: los niños y niñas del Colegio Trina Rull. Este esfuerzo no solo estaba dirigido a la comunidad educativa involucrada en el proyecto, sino también al público general, con la intención de ampliar el alcance de nuestro mensaje ambientalista.

El resultado fue una obra audiovisual que, mediante su enfoque innovador y la colaboración sin precedentes entre artistas interdisciplinarios, promete dejar una huella indeleble en la conciencia de todos los espectadores.

3.5.6. PRESENTACIÓN DEL VIDEOCLIP EN EL ESPACIO ESCÉNICO DE OLULA DEL RÍO, ALMERÍA.

En el marco del proyecto ‘Vídeo Musical Ecología para ti’, desarrollado en el Colegio Público Trina Rull, tuvimos el honor de presentar nuestro trabajo en el Espacio Escénico de Olula del Río, un lugar emblemático del pueblo que sirvió como escenario perfecto para la confluencia de arte, educación y conciencia ecológica. La presentación del videoclip se realizó ante una audiencia compuesta por estudiantes de primer y cuarto curso de primaria de ambos colegios de Olula del Río —el Trina Rull y el CEIP Antonio Relaño—, así como padres, profesores y representantes de las instituciones municipales. Este evento fue tanto una celebración del trabajo creativo como un acto educativo y de sensibilización sobre la importancia de cuidar nuestro entorno.

La escaleta del evento consistió en una presentación inicial al alumnado debido a que habían transcurrido tres años desde la grabación del vídeo y la mayoría de los menores no recordaban el proyecto. Después de la presentación proyectamos dos cortometrajes de animación con perspectiva ambiental que habíamos seleccionado previamente, se volvió a interpretar la canción en directo por parte de los músicos que la compusieron y finalmente se proyectó el videoclip. Después de la proyección se brindó un espacio para la reflexión sobre el proceso creativo involucrado en la realización del videoclip, los mensajes ambientales transmitidos y el impacto potencial de estos en la comunidad, enfatizando en la importancia de integrar el arte y la educación ambiental como herramientas esenciales para fomentar un cambio positivo y promover una mayor sensibilización en la sociedad.

La presentación también fue un momento clave para compartir y valorar los esfuerzos de los estudiantes y todos los involucrados, demostrando el compromiso del proyecto con la creación artística y con la promoción de una conciencia ambiental crítica y activa. Este evento en Olula del Río, por ende, celebró un logro artístico y educativo, y reforzó el papel del arte audiovisual como una poderosa herramienta pedagógica y transformadora en la educación ambiental integral y nos brindaría la oportunidad de exhibir el videoclip para cumplir con nuestro objetivo de proponer recomendaciones prácticas para la implementación de enfoques similares en otros contextos educativos y comunitarios.

3.6. RESULTADOS.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: Ecología para ti.

AUTOR: Javier Valseca Delgado, Lucía Mariño, Comunidad Educativa y AMPA CEIP Trina Rull.

GÉNERO: Videoclip

NACIONALIDAD: española

AÑO: 2023

DURACIÓN: 4:53 min.

ENLACE: <https://youtu.be/QPZi9QAmDCA?si=hhXMBfXO6fILH5zB>

SINOPSIS

Español

Ecología para Ti es un videoclip educativo que explora las responsabilidades que compartimos hacia nuestro planeta y las futuras generaciones. A través de escenas que combinan la representación musical de la canción con acciones sostenibles en entornos escolares, este videoclip incentiva a estudiantes y docentes a adoptar prácticas ecológicas cotidianas. Aborda preguntas críticas sobre el legado que dejaremos, mostrando cómo iniciativas como el reciclaje y la reforestación pueden marcar una diferencia real. Es una herramienta pedagógica diseñada para inspirar un cambio positivo y duradero en la conciencia ambiental de los menores.

Inglés

Ecology for You is an educational video clip that explores the responsibilities we share towards our planet and future generations. Through scenes that combine the musical representation of the song with sustainable actions in school environments, this video clip encourages students and teachers to adopt everyday ecological practices. It addresses critical questions about the legacy we will leave behind, showing how initiatives such as recycling and reforestation can make a real difference. It is a pedagogical tool designed to inspire a positive and lasting change in the environmental awareness of minors.



Figura 89: Autor, Lucía Mariño y Comunidad Educativa y AMPA CEIP Trina Rull (2023). *Ecología para ti*. Fotograma

3.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aguilar, M. (2010). La educación ambiental a través del collagraph: Propuesta dirigida a la enseñanza del grabado en la educación secundaria obligatoria. *Arte, individuo y sociedad*, 22(1), 49-57.

Amador, L.V. & Esteban, M. (2011). Desde la educación social a la educación ambiental: hacia una intervención educativa socioambiental. *Revista de humanidades*, (18), 147-162.

Andreu-Lara, C. (2010). Arte, medio ambiente y educación ambiental. *Aula verde: revista de educación ambiental*, 36, 3-4. Recuperado en: <https://goo.su/bsk7gW>

Caride, J. A., & Meira, P. A. (1998). Educación Ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario como alternativas. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (2), 7-30.

Campanero, J. A. A., Montaner, C. V., & Traba, C. E. (2023). ICOMOS España publica una guía para compatibilizar los valores patrimoniales con la implantación de energías más sostenibles. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 31(108), 98- 100. <https://doi.org/10.33349/2023.108.5242>

Comisión Económica para América Latina y El Caribe-CEPAL (2015). *Desarrollo social inclusivo. Una*

nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe. CEPAL.

Esteban, M., & Amador, L. V. (2017). La Educación Ambiental como ámbito emergente de la Educación Social. Un nuevo campo socioambiental global. *Revista de educación social RES*, 25. Recuperado en: <https://goo.su/GkMU>

Heras i Trias, P. (1997). *Pedagogía Ambiental y Educación Social*. En: Petrust, A. (coord.). Pedagogía Social. Ariel.

Iglesias, L. & Meira, P. (2007). De la Educación Ambiental a la Educación Social o viceversa. *Educación Social*. (35), 13-26. Recuperado en: <https://lc.cx/zxVPL4>

Moreno-Fernández, O. (2020). Problemas socioambientales y educación ambiental. El cambio climático desde la perspectiva de los futuros maestros de educación primaria. *Pensamiento educativo*, 57(2), 0-0. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.2.2020.3>

Ocampo, O. L. (2023). Desarrollo social y sostenibilidad. Propuestas para el cambio. *Ánfora*, 30(55), 13-18. <https://doi.org/10.30854/anf.v30>

Pavlou, V., & Vella, R. (2023). Art, sustainability and partnerships. *International Journal of Education Through Art*, 19(1), 3-10. https://doi.org/10.1386/eta_00114_2

Perales-Palacios, F.J. (2017). Educación Ambiental y Educación Social: el punto de vista de los estudiantes. *ReiDoCrea*, 6, 1-15. <http://hdl.handle.net/10481/44191>

Riechmann, J. y Tellechea, I. (Eds.) (2022). *Barry Commoner, ecología y acción social (Antología)*. La Catarata.

Stauffacher, M., Walter, A.I., Lang, D.J., Wiek, A., & Scholz, R.W. (2006). Learning to research environmental problems from a functional socio-cultural constructivism perspective. The transdisciplinary case study approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(3), 252-275.

4. PROYECTO OCASO

CREACIÓN AUDIOVISUAL CONTRA
LA **DISCRIMINACIÓN ETARIA**



4.1. CONTEXTO Y NECESIDADES.

"El envejecimiento de la población debe ser considerado como un logro de nuestras sociedades y no como un gran desastre a punto de suceder".

(Zaidi, 2008, p. 1)

La tendencia hacia el envejecimiento de la población en las sociedades occidentales podría estar transformando las estructuras demográficas hacia lo que se conceptualiza como pirámides poblacionales regresivas o invertidas. De acuerdo con lo que se podría interpretar de datos indirectos del Instituto Nacional de Estadística (INE), este fenómeno se caracterizaría por una proporción cada vez mayor de personas de edad avanzada en contraste con un número decreciente de menores y jóvenes. Este cambio demográfico podría estar asociado, tanto a avances en la medicina, que podrían estar extendiendo la esperanza de vida, como a una disminución en las tasas de fecundidad, posiblemente influenciada por transformaciones en el ámbito social y económico. Por ende, en la actual sociedad, caracterizada por estos rápidos cambios demográficos y sociales, la intergeneracionalidad pudiera emerger como un concepto clave para fomentar la cohesión y el entendimiento mutuo entre las distintas generaciones.

En este escenario, OFECUM (Oferta Cultural de Universitarios Mayores), una asociación cultural de voluntariado fundada en 1998 y originada en el Aula de Mayores de la Universidad de Granada, se sitúa como un actor fundamental en el fomento de la solidaridad intergeneracional y el envejecimiento activo en la capital granadina. A través de sus esfuerzos, OFECUM ha aspirado desde sus comienzos a mejorar la calidad de vida de las personas mayores, proyectando su impacto hacia una sociedad inclusiva y diversa, donde el valor de cada etapa de la vida sea reconocido y celebrado.

La Asociación OFECUM ha consolidado su visión y misión en el marco de los desafíos contemporáneos relacionados con el envejecimiento de la población y la segregación generacional. Con un enfoque en la cultura participativa y la acción social, OFECUM se ha embarcado en la promoción de actividades y programas que facilitan el encuentro y el intercambio entre las personas mayores y otros grupos etarios, especialmente los más jóvenes. Esta dinámica intergeneracional busca compartir conocimientos y experiencias y fomentar un entendimiento profundo que trascienda las barreras etarias.

En este contexto, el grupo OFECUM TEATRO se erige como un ejemplo tangible del compromiso de la asociación con la creación de espacios para la expresión artística y la colaboración intergeneracional. Desde su creación en 2014, este grupo de teatro aficionado ha demostrado cómo las artes escénicas pueden servir como vehículo para el encuentro, la expresión y el diálogo entre generaciones. A través de la realización de obras de teatro, el grupo ha ofrecido a las personas mayores una plataforma para la manifestación de su creatividad y talento contribuyendo al enriquecimiento cultural de la comunidad granadina. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y logros de iniciativas como OFECUM, persisten desafíos significativos en la promoción de una verdadera solidaridad intergeneracional y un envejecimiento activo y participativo. La necesidad de superar prejuicios, construir puentes entre las distintas generaciones y crear más oportunidades para la participación activa de las personas mayores en la sociedad son aspectos cruciales que requieren atención y acción continuas.

Ante este panorama, el proyecto de creación audiovisual con las personas de la tercera edad de la Asociación OFECUM responde a varias necesidades críticas en la intersección del envejecimiento activo, la solidaridad intergeneracional y la inclusión social. Las necesidades identificadas por la asociación y que este proyecto pretende satisfacer serían la visibilidad y reconocimiento de las personas mayores, el fomento y promoción de las relaciones intergeneracionales, el estímulo de un envejecimiento activo y una mayor concienciación por parte de la ciudadanía sobre la calidad de vida intergeneracional.

Cuando hablamos de dar visibilidad y reconocimiento de las personas mayores lo hacemos porque existe una necesidad imperante de cambiar las narrativas dominantes sobre el envejecimiento, mostrando las capacidades, talentos y contribuciones de las personas mayores a la sociedad. A pesar de su experiencia, sabiduría y potencial contribución a la sociedad, las personas mayores, a menudo, enfrentan la invisibilidad y la marginalización. Este proyecto busca contrarrestar los estereotipos y prejuicios asociados a la tercera edad, ofreciendo una plataforma para que sus voces e historias

sean escuchadas y valoradas y destacando su capacidad para contribuir significativamente al tejido social y cultural.

La solidaridad entre generaciones es fundamental para construir una sociedad cohesiva y resiliente. Sin embargo, las oportunidades para el encuentro y el intercambio significativo entre jóvenes y mayores son a menudo limitadas, perpetuando la segregación etaria y el desconocimiento mutuo. El Proyecto Ocaso pretende crear espacios dialógicos y de encuentro que fomenten el entendimiento mutuo, el respeto y la colaboración entre generaciones. Mediante la creación conjunta de grabaciones de sus obras de teatro y la creación de un cortometraje, el proyecto aspira a construir puentes de entendimiento y apreciación mutua entre las personas mayores y los miembros más jóvenes de la comunidad. Por todo ello decidí generar espacios de encuentro entre algunos miembros de la asociación OFECUM y los miembros de la productora de creación audiovisual La Tarara.

Las actividades culturales y artísticas, como la participación en teatro y la realización de un cortometraje, abren oportunidades únicas para el enriquecimiento personal y el desarrollo de un estilo de vida activo y participativo. La inactividad y el aislamiento son problemas comunes que afectan la calidad de vida de las personas mayores pero, al involucrarlos en el proceso creativo y productivo de la creación audiovisual, el proyecto promueve un envejecimiento activo, y un encuentro intergeneracional, donde las personas mayores puedan participar plenamente en actividades culturales y artísticas, manteniéndose física, emocional y mentalmente activas y a su vez puedan compartir sus experiencias de vida con personas más jóvenes.

A pesar de la creciente atención a la intergeneracionalidad, sigue siendo necesario sensibilizar más ampliamente sobre los beneficios de una sociedad que integre plenamente a las personas de todas las edades. El contenido audiovisual generado por este proyecto tiene el potencial de alcanzar a un público amplio y diverso, promoviendo una reflexión sobre cómo cada uno puede contribuir a una convivencia intergeneracional armoniosa.

4.2. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS.

4.2.1. PROBLEMATIZACIÓN.

En la sociedad contemporánea, las personas mayores a menudo enfrentan desafíos significativos relacionados con la visibilidad y el reconocimiento social. A pesar de sus vastas contribuciones y experiencias, este grupo demográfico frecuentemente se encuentra marginado o invisibilizado, lo que contribuye a una serie de consecuencias negativas tanto para ellos como para la sociedad en general. La Asociación OFECUM, consciente de esta problemática, ha identificado varias necesidades críticas que nuestro proyecto busca abordar a través de la creación audiovisual.

Uno de los retos más acuciantes es el fomento y promoción de las relaciones intergeneracionales. En un mundo donde las brechas generacionales parecen ampliarse, es fundamental crear puentes que permitan un intercambio mutuamente enriquecedor entre las personas mayores y las más jóvenes. Este intercambio podría ayudar a desmontar prejuicios y estereotipos y promovería la transmisión de conocimientos y tradiciones que son esenciales para el tejido social.

Adicionalmente, el estímulo de un envejecimiento activo es crucial. La actividad física, mental y social puede mejorar la calidad de vida de las personas mayores y contribuye a su autonomía y a su bienestar emocional. Sin embargo, las oportunidades para un envejecimiento activo son a menudo limitadas por barreras sociales, económicas y culturales. Por todo ello se resulta necesario implementar proyectos como el que presento en este capítulo.

Por último, existe una necesidad imperiosa de aumentar la concienciación ciudadana sobre la importancia de mejorar la calidad de vida intergeneracional. A menudo, las políticas y prácticas no reflejan las necesidades reales de las personas mayores, lo que sugiere un déficit de comprensión y empatía por parte de la sociedad en general hacia los desafíos que enfrentan. A través de este proyecto, utilizando el medio audiovisual como herramienta de intervención social y artística, se pretende dar voz y visibilidad a las personas mayores y generar un impacto significativo en la percepción y el trato que reciben de la comunidad. Este enfoque pretende destacar los desafíos que enfrentan y celebrar sus historias, sabiduría y vitalidad, creando un diálogo abierto y respetuoso entre generaciones, fomentando una sociedad más inclusiva y consciente.

4.2.2. OBJETIVO GENERAL.

Diseñar una propuesta de creación audiovisual que permita hacer visible el rol de las personas mayores en la sociedad, ofreciendo una alternativa de colaboración social desde las artes escénicas, audiovisuales y cinematográficas, y promoviendo la intergeneracionalidad, el envejecimiento activo y la valoración de la diversidad etaria en una sociedad inclusiva.

4.2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

4.2.3.1. Propiciar espacios dialógicos y de encuentro con agentes sociales de la ciudad de Granada

que trabajen en favor de la mejora de la vida de las personas mayores favoreciendo su desarrollo socioeducativo, participativo, emotivo, sensitivo y cognitivo.

4.2.3.2. Fomentar la comprensión mutua, el respeto y la apreciación de las diferentes generaciones a través de la participación conjunta en la creación audiovisual.

4.2.3.3. Brindar a las personas mayores la oportunidad de participar activamente en la realización de un cortometraje involucrándoles en roles creativos y de actuación.

4.2.3.4. Crear contenido audiovisual que muestre las relaciones y experiencias enriquecedoras entre personas de diferentes edades, destacando la vitalidad y la sabiduría que las personas mayores aportan a la sociedad.

4.2.3.5. Sensibilizar a la audiencia acerca de la necesidad de construir una sociedad inclusiva que valore y celebre a todas las generaciones.

4.2.3.6. Usar el cortometraje como una herramienta narrativa para explorar temas relevantes para la calidad de vida de las personas mayores y su contribución a la sociedad.

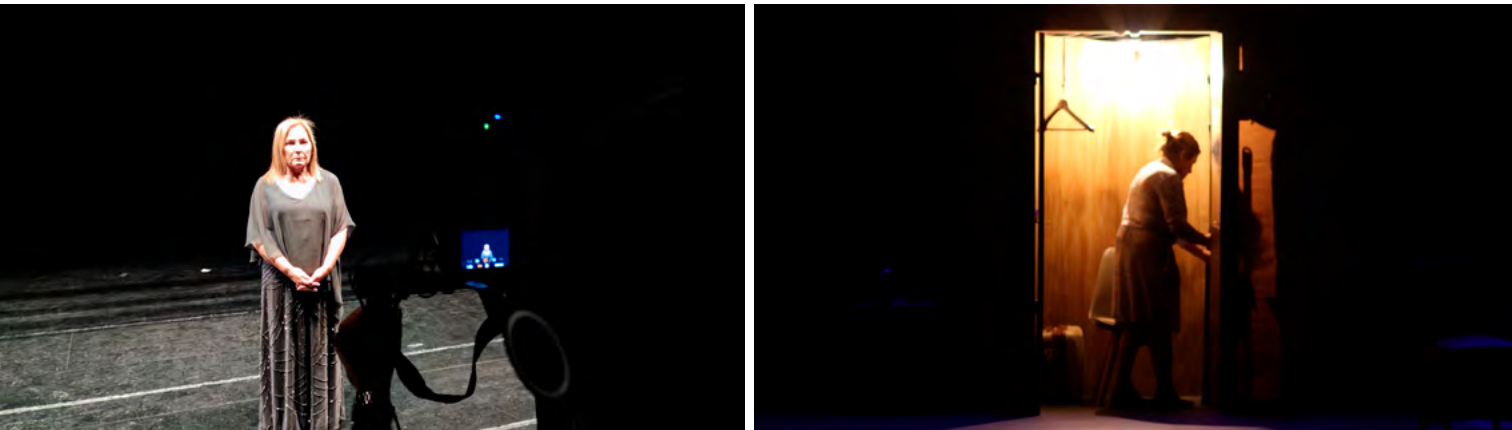


Figura 91: Autor (2024). *Actriz*. Par fotográfico compuesto por una fotografía del autor (2024), izquierda, *Filmación* y un fotograma, derecha, *Obra de teatro '100 m2'*.

4.3. MARCO CONCEPTUAL.

4.3.1. PALABRAS CLAVE.

Edadismo, Gerontofobia, Justicia intergeneracional, Educación de personas mayores.

4.3.2. DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN DE LAS PERSONAS MAYORES: EDADISMO Y GERONTOFOBIA.

El fenómeno de discriminación hacia las personas de edad avanzada se encapsula en términos como el edadismo y la gerontofobia, describiendo las formas en que la sociedad excluye y marginaliza a este grupo. García Peña (2020) expone que el edadismo es "una discriminación que afecta el bienestar del adulto mayor y es generador de injusticia social" (p. 221), alimentado por estereotipos y prejuicios negativos acerca de la vejez. La falta de educación sobre el envejecimiento contribuye a estas percepciones erróneas, según García Peña (2020), quien argumenta que "el edadismo se basa en estereotipos que establecen imaginarios que no corresponden con la realidad" (p. 221).

Nevid (2011) define los estereotipos como "las ideas de las características, los atributos y las conductas que generalizamos a todos los miembros de un grupo o categoría particular... Son generalizaciones muy simplificadas" (p. 595), lo que resalta cómo estas nociones simplistas perpetúan la discriminación. Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (OMS) advierte sobre las consecuencias negativas de estos prejuicios, indicando que "la actitud negativa con respecto al envejecimiento y a las personas mayores también repercute de forma importante en la salud física y mental de este grupo de personas de edad" (2016, p. 1).

El término 'Gerontofobia social', según Ramos Cordero (2015), describe el rechazo social hacia los mayores, manifestándose como "indiferencia, abandono, rechazo y culpa" (p. 72). Para contrarrestar estas actitudes, García Peña (2020) sostiene que "una sociedad educada e informada adecuadamente del proceso de envejecer y de su significado, tenderá a valorar con aprecio esta etapa de la vida" (p. 226). Además, la OMS (2015) subraya la importancia de "fomentar y mantener la capacidad funcional que permite el bienestar en la vejez" (p. 30), destacando cómo el entorno puede influir positivamente en la vida de los mayores. De la importancia del entorno en el desarrollo íntegro de una persona desde su nacimiento hasta que fallece hablé en el estado de la cuestión de este informe cuando decidí incluir a Urie Bronfenbrenner por sus aportaciones sobre enfoque ecológico. Se pretende que la generación de este proyecto suponga un factor de protección para los participantes.

García Peña (2020) también enfatiza que la "sabiduría acumulada con los años permite vivir una vejez digna, con un claro sentido de vida y de sentimiento de ser útil" (p. 226), lo que sugiere que reconocer y apreciar la etapa de la vejez debe ser una prioridad cultural que se traslade a las futuras generaciones. Esta es una de las necesidades que se intentan satisfacer mediante el encuentro intergeneracional entre algunos miembros de la asociación OFECUM y los socios de la productora audiovisual La Tarara.

En resumen, enfrentar el edadismo y la gerontofobia implica un compromiso continuo para educar a la sociedad sobre la realidad del envejecimiento, desafiando los estereotipos y promoviendo un respeto profundo por las personas mayores. Este enfoque no solo beneficia a los individuos de edad avanzada, sino que también enriquece el tejido social de nuestras comunidades.

4.3.3. HACIA UNA JUSTICIA INTERGENERACIONAL PARA LA TERCERA EDAD.

La justicia intergeneracional podría ser crucial para promover una sociedad que sea percibida como equitativa y armónica, donde todas las generaciones puedan ser valoradas y respetadas. Reconocer y apreciar las contribuciones y experiencias de las personas mayores en este proyecto audiovisual ha demostrado ser esencial para fortalecer los lazos entre generaciones y garantizar una convivencia positiva. Además, este enfoque podría facilitar la transmisión de conocimientos, tradiciones y valores de una generación a otra, enriqueciendo el acervo cultural y social de la comunidad. Sería fundamental establecer políticas y medidas que fomenten la inclusión y participación activa de las personas mayores en todos los ámbitos de la sociedad, reconociendo su dignidad y otorgándoles el lugar que merecerían en nuestra sociedad.

El respeto y la valoración de las personas mayores podrían considerarse principios fundamentales en la justicia intergeneracional. Las personas de edad avanzada poseen una gran sabiduría y experiencia acumulada a lo largo de sus vidas, lo cual es esencial reconocer y valorar, especialmente en proyectos como el que se presenta, donde su aporte ha sido invaluable. “Las personas mayores son un recurso estupendo para la familia, la sociedad y la fuerza de trabajo formal o informal. Poseen un gran acervo de conocimientos y pueden ayudarnos a no repetir los errores” (Organización Mundial de la Salud, 2018, p. 1). Esto implicaría tratar a las personas mayores con dignidad, escuchar sus opiniones y considerar sus necesidades específicas, ofreciendo oportunidades de participación activa en la toma de decisiones y en la vida comunitaria.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos así estipula en su Artículo 1:

“todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (UNESCO, 2008, p. 11).

En la justicia intergeneracional, la reciprocidad directa o ascendente podría entenderse como el reconocimiento mutuo entre las personas mayores y las generaciones jóvenes. Como menciona Gosseries (2015, p. 223), “los deberes y obligaciones intergeneracionales pueden ser vistos como reciprocidad directa, siendo el benefactor original quien acaba recibiendo de vuelta lo que dio”. En el contexto del Proyecto Ocaso, esto se traduce en comprender que las personas mayores han contribuido al bienestar de las generaciones anteriores, y ahora sería responsabilidad de las generaciones más jóvenes asegurar su bienestar. Esto implicaría brindar cuidados y apoyo a las personas mayores, así como valorar y respetar su experiencia y conocimiento acumulado a lo largo de los años.

Promover la participación activa de las personas mayores ha sido fundamental en este proyecto de creación audiovisual, el reconocimiento del valor y la potencialidad de las personas mayores ha implicado fomentar su participación en la toma de decisiones y en la vida de la comunidad. Esto se ha logrado a través de la creación de espacios inclusivos y accesibles, donde las personas mayores han podido expresar sus opiniones, compartir sus conocimientos y contribuir activamente al desarrollo social, cultural y político.

La justicia intergeneracional presenta diversos retos y desafíos en la actualidad, como el de garantizar la igualdad de oportunidades para las personas mayores, evitando la discriminación y asegurando su plena participación en todos los ámbitos de la sociedad. Además, sería fundamental promover la educación y concientización sobre los derechos y necesidades de las personas mayores para lograr

una sociedad más inclusiva y justa. Como señala Tremmel (2009, p. 193), "una generación joven tiene la posibilidad de 'pagar' a su generación anterior o, alternatively, estar agradecida tan pronto como se haya convertido en la generación media y la generación media se haya convertido en la vieja".

Fomentar la inclusión social de las personas mayores es uno de los principales retos en la justicia intergeneracional. Para ello, sería necesario trabajar en la eliminación de estereotipos y prejuicios que limitan la participación y el acceso de las personas mayores a los espacios públicos. Uno de los estereotipos relacionados con la memoria de las personas mayores ha sido infundado como nos ha hecho saber Milagros Estepa durante la producción audiovisual del cortometraje Ocaso. A priori pensábamos que tendría problemas en memorizar el guion del cortometraje y no fue así.

Para concluir expresar que promover el envejecimiento activo y saludable, a través de la creación de programas y actividades que fomenten la participación social, el ejercicio físico y mental y el desarrollo de habilidades, podría garantizar el respeto y la valoración de las personas mayores, así como su plena integración en la sociedad.

4.3.4. LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS MAYORES: ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.

La vejez es una etapa caracterizada por su riqueza y complejidad, con múltiples facetas que van desde cambios físicos y cognitivos hasta transformaciones en la vida social y personal. Este periodo de la vida, a menudo malentendido y sometido a estereotipos, como pudimos comprobar con anterioridad, es crucial para entender la importancia de una educación adaptativa y continua. Sánchez Martínez & Díaz (2009, p. 12) describen “la categoría social de la vejez como un poliedro, una suma inexacta de enfermedad, edad, aspecto físico, deterioro intelectual, forma de ser y de pensar, forma de vida y jubilación”. Este entendimiento amplio de la vejez nos recuerda la necesidad de un enfoque educativo

que contemple todas estas dimensiones y no reducir el concepto vejez a la edad biológica de cada persona. Además, el proceso de envejecimiento es único para cada individuo.

Cada persona envejece en función de cómo ha vivido, por ende, el envejecimiento es un proceso diferencial. Si a lo largo de la vida una persona ha sido activa, creativa, sociable, autónoma y equilibrada, al llegar a la vejez lo seguirá siendo (J. Ajuriaguerra citado en Maños, 1995, p. 64).

En el contexto de la educación continua y permanente (García-Araneda, 2007) habría que tener en cuenta la capacidad de adaptación y aprendizaje en la vejez: “Es en el sentido de considerar la vida como un proceso educativo continuo, cuando podemos hablar de la posibilidad de educar en la vejez; la persona mayor puede aprender a desaprender, adaptándose a las nuevas realidades” (Maños, 1995, p. 66). La educación no se detiene en ninguna etapa de la vida, y es crucial que, tanto los sistemas educativos, como las instituciones u organizaciones dedicadas a la educación no formal, se adapten para servir también a las demandas y necesidades de la tercera edad.

Sin embargo, García Araneda (2007) critica la falta de receptividad histórica hacia la educación de las personas mayores: “La sociedad, históricamente, ha sido receptiva para asumir la educación, formación y guía de los niños y jóvenes; pero no así de las personas mayores, pues todavía prevalecen representaciones sociales, estereotipos y numerosos prejuicios negativos acerca de la vejez” (p. 51). Esta resistencia subraya la necesidad de intervenciones dirigidas y específicas en la educación de los mayores.

El rol de los/as profesionales de la Educación Social en este contexto es crucial porque con sus competencias pueden influir en la superación de barreras para las personas mayores: “El educador social puede incidir en programas de intervención, de cooperación entre generaciones, contribuyendo

a potenciar la rotura y la superación de los factores que provocan la marginación de la gente mayor” (Maños, 1995, p. 74). Por ende, la Educación Social desempeña un papel fundamental en el ámbito de la educación de personas mayores al promover el aprendizaje a lo largo de la vida y contribuir al desarrollo integral de este colectivo.

Algunas de las funciones específicas que la Educación Social cumple en este ámbito incluyen (Muñoz, 2008):

1. Facilitar el acceso a la educación continua y la formación permanente para las personas mayores, promoviendo su desarrollo personal y social.
2. Fomentar la participación activa de las personas mayores en actividades educativas y culturales, potenciando sus habilidades y conocimientos
3. Contribuir a la promoción del envejecimiento activo y saludable, mediante programas educativos que fomenten estilos de vida saludables y el bienestar emocional.
4. Proporcionar espacios de encuentro y aprendizaje intergeneracional, donde las personas mayores puedan compartir sus experiencias y conocimientos con otras generaciones.

Finalmente, la profesión de Educación Social tiene que responder a las necesidades emergentes, como lo expresa Antoni Petrus en Muñoz (2008): “El perfil profesional del educador social queda definido no sólo por las funciones que históricamente han sido de su competencia, sino también por aquellas que en respuesta a las actuales demandas sociales” (p. 10). Los educadores sociales tenemos una responsabilidad especial para fomentar la inclusión, la participación activa y el bienestar de las personas mayores, contribuyendo significativamente al enriquecimiento de la sociedad.

En resumen, la educación social en el ámbito de las personas mayores busca promover el aprendizaje, la participación y el bienestar de este colectivo, reconociendo su potencial y valorando su experiencia como un recurso enriquecedor para la sociedad (Muñoz, 2008). La educación social juega un papel crucial en el desarrollo de programas que promueven el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el bienestar integral de las personas mayores, reconociendo y valorando su experiencia como un recurso enriquecedor para la comunidad.



4.4. JUSTIFICACIÓN.

4.4.1. MOTIVACIONES PERSONALES Y PROFESIONALES.

Desde una perspectiva personal, mi motivación para diseñar, planificar e implementar este proyecto de creación audiovisual con personas mayores surgió de mis experiencias previas trabajando en contextos de exclusión social. En el pasado, he colaborado con comunidades donde la marginación socioeconómica, la violencia, las drogodependencias y el racismo eran palpablemente evidentes. Sin embargo, estas experiencias me llevaron a reconocer también la necesidad de prestar atención a formas de discriminación más sutiles, como el edadismo, que, aunque menos explícitas, no son menos significativas y afectan de manera profunda a las personas mayores, limitando su integración y participación social.

Desde un punto de vista profesional, mi motivación se vio reforzada por la importancia de trabajar con este grupo etario específico. La educación para mayores o la educación permanente constituye un ámbito fundamental dentro de la educación social y la Pedagogía Social. Este proyecto está alineado con los objetivos de promover la integración social y la animación sociocultural. Al

ofrecer a las personas mayores una plataforma para expresarse y contar sus historias, no sólo se empoderan a nivel individual, sino que también contribuyen a enriquecer el tejido social. Este enfoque ayuda a dismantelar prejuicios relacionados con la edad y promueve una sociedad más inclusiva y comprensiva.

A través de este proyecto, he buscado crear un espacio donde las voces de las personas mayores sean escuchadas y valoradas, proporcionando un medio para que compartan sus experiencias, sabiduría y perspectivas únicas. Al hacerlo, espero fomentar un mayor entendimiento y aprecio por la contribución vital que este colectivo puede ofrecer a nuestra sociedad.

4.4.2. CONVENIENCIA.

La demografía global está cambiando rápidamente, con un incremento significativo en la población de personas mayores. Este cambio presenta desafíos únicos, pero también oportunidades para innovar en cómo pensamos sobre el envejecimiento y la participación social. En este contexto, el proyecto propuesto podría ser sumamente conveniente porque aborda la necesidad de adaptar nuestras comunidades y servicios a una población que está envejeciendo.

Además, en una era donde los medios audiovisuales juegan un papel crucial en casi todos los aspectos de la vida, es vital que las personas mayores no se queden atrás. Este proyecto enseñaría habilidades tecnológicas básicas a través de la creación audiovisual y también les ofrecería una plataforma para expresar sus ideas, experiencias y creatividad.

4.4.3. RELEVANCIA.

La relevancia de este proyecto se extiende más allá de simplemente ofrecer una actividad de ocio

a las personas mayores. En un mundo donde las narrativas sobre el envejecimiento a menudo se centran en la dependencia y la decrepitud, este proyecto ofrece una alternativa poderosa y positiva. Al centrarse en la creación audiovisual, las personas mayores tienen la oportunidad de contar sus historias, compartir su sabiduría y desafiar los estereotipos que a menudo enfrentan.

Además, el proyecto fomenta la interacción intergeneracional, proporcionando una plataforma para que jóvenes y mayores aprendan unos de otros y colaboren en proyectos creativos. Esto hecho contribuiría a la mejora de la comprensión y el respeto mutuo entre las generaciones y construye puentes en comunidades que a menudo están fragmentadas por diferencias generacionales.

4.4.4. IMPLICACIONES PRÁCTICAS.

La relevancia de este proyecto se extiende más allá de simplemente ofrecer una actividad de ocio a las personas mayores. En un mundo donde las narrativas sobre el envejecimiento a menudo se centran en la dependencia y la decrepitud, este proyecto ofrece una alternativa poderosa y positiva. Al centrarse en la creación audiovisual, las personas mayores tienen la oportunidad de contar sus historias, compartir su sabiduría y desafiar los estereotipos que a menudo enfrentan.

Además, el contenido creado durante estos talleres podría utilizarse para educar a la comunidad más amplia sobre los problemas que enfrentan las personas mayores y las contribuciones que aún pueden hacer.

4.4.5. VALOR TEÓRICO.

Este proyecto tiene un fuerte fundamento teórico en la educación social y la gerontología, proporcionando un campo fértil para explorar cómo el arte y los medios audiovisuales pueden ser

utilizados como herramientas para el empoderamiento social y la mejora del bienestar. Al integrar teorías de aprendizaje experiencial y desarrollo humano, el proyecto no sólo beneficia a los participantes directos, sino que también ofrece valiosos insights sobre cómo las actividades creativas pueden ser usadas para mejorar la calidad de vida de las personas mayores.

4.4.6. VALOR METODOLÓGICO.

El uso de la A/r/tografía social como método central en este proyecto permite una exploración rica y detallada de las experiencias y percepciones de las personas mayores. Este enfoque cualitativo y participativo implica a los mayores en el proceso de investigación y les empodera como co-creadores del conocimiento generado. Esta metodología proporciona una comprensión profunda de los beneficios del arte y la creación en la vejez, estableciendo un modelo para futuras investigaciones y prácticas en el campo de la educación social y el trabajo comunitario.

4.5. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS.

FASE 1: ENCUENTRO CON MILA ESTEPA Y ACUERDO DE COLABORACIÓN.

En esta fase inicial, se concretó un encuentro personal con Mila Estepa, integrante del grupo de teatro de la asociación OFECUM, en un contexto informal pero significativo para establecer las bases del proyecto. Esta fase inicial fue clave para establecer el tono y dirección del proyecto. En un ambiente propicio para el diálogo abierto, se desarrolló un encuentro en un café local de Granada, seleccionado por su tranquilidad y ambiente relajado. Durante esta reunión, presenté a Mila la tesis doctoral, que servía de fundamento teórico para el proyecto, y expliqué cómo el cortometraje podría funcionar como una plataforma para amplificar las voces y experiencias de las personas mayores y le expresé mi interés en colaborar con su grupo teatral. Mila, entusiasmada con la idea, aceptó participar y actuar como enlace entre el equipo de producción y el grupo teatral. Este acuerdo se formalizó mediante un compromiso verbal, subrayando la importancia de la colaboración y el respeto mutuo en el proceso creativo. Este diálogo fue esencial para alinear objetivos artísticos y sociales, estableciendo un acuerdo de colaboración que se fundamentó en el respeto mutuo y el interés compartido por valorar y visibilizar el papel de las personas mayores en la sociedad. Se discutieron las expectativas, los posibles

desafíos y los beneficios de la colaboración, asegurando un compromiso y entusiasmo renovados por ambas partes.

FASE 2: GRABACIÓN DE LA OBRA "100m2".

El día 6 de octubre de 2021 llevamos a cabo la grabación de la obra teatral 100 m2 del guionista, director y dramaturgo cordobés Juan Carlos Rubio interpretada por el grupo de teatro de la asociación OFECUM.

El proceso de grabación se llevó a cabo en el teatro Isabel la Católica de Granada. Se utilizó una estrategia de filmación con dos cámaras para capturar la amplitud y la intimidad del evento. La cámara con objetivo gran angular se situó de manera estratégica para obtener un plano general del escenario, asegurando que ningún detalle de la actuación se perdiera. Paralelamente, la segunda cámara equipada con un teleobjetivo de 70-200 mm se utilizó para captar planos enteros y medios, capturando la expresión y emoción de los actores, aunque la lejanía impidió obtener primeros planos. Este enfoque no solo proporcionó un registro técnico de la obra, sino que también funcionó como un ejercicio práctico para el equipo, enfrentando el desafío de adaptarse a una obra desconocida y a condiciones de filmación no ideales.

Durante la grabación, enfrentamos retos como la iluminación variable y la acústica, que requirieron ajustes técnicos en tiempo real, como modificar la ganancia del micrófono y ajustar la exposición de las cámaras para adaptarse a las luces del teatro. El equipo utilizó micrófonos de condensador para captar el audio, posicionados estratégicamente para aprovechar la acústica del lugar y minimizar el ruido de fondo.

FASE 3: EDICIÓN DE LA OBRA "100m2".

La fase de edición fue crucial para consolidar las habilidades técnicas del equipo en el manejo de software de edición de vídeo, utilizando software avanzado como Adobe Premiere Pro. Se enfrentó el reto de sincronizar dos fuentes de vídeo con diferentes tomas y un audio separado, eligiendo el audio de mejor calidad y los clips visuales que ofrecían una mayor cercanía y claridad. Se realizaron múltiples sesiones de edición, cada una dedicada a un aspecto diferente: sincronización de audio, corrección de color y montaje final. La corrección de color fue especialmente crucial, ya que buscábamos una estética que reflejara el tono emotivo y dramático de la obra. Además, se incluyeron subtítulos para asegurar la accesibilidad, lo que permitió que la obra fuera disfrutada por un público más amplio, incluyendo a personas con discapacidad auditiva.

Este meticuloso trabajo de edición sirvió para producir un material coherente y profesional para la asociación OFECUM y proporcionaría una herramienta invaluable para la autoevaluación y el desarrollo artístico del grupo teatral. La obra completa se entregó a la asociación, proporcionando un recurso para que las actrices y actores pudieran observarse y analizar su desempeño, facilitando así su crecimiento y preparación para futuras actuaciones.

FASE 4: ENCUENTRO CON LOS MIEMBROS DE LA TARARA PRODUCCIONES.

Este encuentro se llevó a cabo en la sede de La Metamorfosis Popular, un espacio conocido por su compromiso con proyectos artísticos y sociales. La reunión incluyó una presentación detallada del guion de "Ocaso", acompañada de un análisis de los posibles desafíos logísticos y financieros. Esta fase marcó una expansión del proyecto al integrar nuevos colaboradores con una pasión compartida por el cine. El encuentro con José Moreno y Ahmed Rodríguez fue crucial para forjar una alianza estratégica con La Tarara Producciones, bajo la asociación preexistente de La Metamorfosis Popular.



Figura 93: Autor (2024). Obra de teatro '100 m2'. Fotograma

La reunión se centró en discutir y planificar la producción del cortometraje Ocaso, aprovechando las competencias y redes de cada miembro para potenciar el proyecto. Se discutió cómo cada miembro podría contribuir desde su área de conocimiento para superar estos retos. La decisión de operar bajo el paraguas de una asociación cultural se tomó tras una evaluación detallada de los beneficios fiscales y legales, facilitando así un marco operativo más flexible y menos costoso. Este movimiento estratégico permitió abordar la producción cinematográfica desde una perspectiva comunitaria y económica, evitando los costes de una estructura empresarial tradicional.

FASE 5: CONSTITUCIÓN DE LA PRODUCTORA LA TARARA.

La formalización de la productora en marzo de 2022 implicó procesos administrativos y creativos, consolidando oficialmente la estructura y los roles del equipo. Se celebraron varias reuniones para discutir y definir el nombre de la productora, la identidad visual y la misión. Se creó un logotipo que reflejaba la fusión de lo tradicional y lo contemporáneo, simbolizando la intersección entre el cine y el teatro.

La configuración de roles fue un ejercicio de balance, donde cada miembro del equipo aportó su visión para el desarrollo integral del cortometraje. Se tomó la decisión crítica de asignar a Mila Estepa como protagonista principal, reflejando el compromiso del proyecto con destacar el valor de las personas mayores. Yo asumí las responsabilidades de guionista y director, asegurando una visión coherente y alineada con los objetivos del proyecto. José Moreno, Alejandra Chenoll, y Ahmed Rodríguez, cada uno en sus respectivos roles, se comprometieron a contribuir con su expertise para desarrollar un guion técnico detallado y preparar meticulosamente cada aspecto de la producción. Se establecieron protocolos de comunicación y se diseñaron documentos de producción, como el plan de rodaje y presupuestos, asegurando que todos los aspectos del proyecto estuvieran meticulosamente planificados.

FASE 6: PLAN DE RODAJE DEL CORTOMETRAJE OCASO.

En esta fase, el equipo dedicó varias semanas a la meticulosa planificación del rodaje, discutiendo y resolviendo aspectos técnicos, logísticos y artísticos para asegurar que la visión del cortometraje se trasladara eficazmente a la pantalla. Se organizaron reuniones telemáticas frecuentes entre el director, el director de fotografía, la jefa de producción y otros miembros clave del equipo para finalizar el guion técnico. Este documento detallaba cada toma, incluyendo iluminación específica, movimientos de cámara, y la coordinación necesaria para las secuencias más complejas.

Durante la planificación, se identificaron tres días clave de grabación, seleccionando cuidadosamente las locaciones para maximizar la eficacia narrativa y visual de cada escena:

1. Interior: Se eligió una casa de estilo antiguo con mobiliario clásico y ventanas grandes. Este ambiente ayudaba a evocar un sentido de historia y profundidad emocional, vital para la primera escena del cortometraje.

2. Teatro Federico García Lorca de Fuente Vaqueros: La elección de este teatro no solo se debía a su acústica superior y belleza arquitectónica, sino también a su significado cultural en la región. Se realizaron pruebas de sonido y luz antes del día de rodaje para asegurar que todos los aspectos técnicos estuvieran afinados. Afortunadamente contamos con la inestimable ayuda del Ayuntamiento de Fuente Vaqueros.

3. Exteriores en Granada: Se planificó capturar la esencia de Granada a través de tomas que mostraran sus calles emblemáticas y puntos de referencia. Estas tomas exteriores debían filmarse en horas específicas del día para aprovechar la mejor luz natural y evitar las multitudes, lo que requería una coordinación logística detallada.

Cada locación fue inspeccionada y seleccionada, tanto por su relevancia estética, como por su capacidad para complementar y enriquecer la narrativa del cortometraje, asegurando que cada elemento visual apoyara la historia contada.

FASE 7: GRABACIÓN DE LA ESCENA INTRODUCTORIA.

El primer día de rodaje se centró en la grabación de la escena introductoria en el interior seleccionado. Como director de la obra trabajé estrechamente con el director de fotografía para establecer un estilo visual que fuera coherente con el tono emocional del cortometraje, garantizando que cada toma reflejara fielmente el guion y la dirección artística. Se utilizaron técnicas de iluminación cuidadosamente diseñadas para resaltar las expresiones faciales de la actriz y los detalles del entorno, creando una atmósfera íntima y envolvente. Habría que reseñar la facilidad de Mila Estepa para representar la obra. Solamente se tuvo que repetir una vez cada toma y la tomó a la perfección la carencia y el tempo en la actuación.

Durante la grabación de la escena de la conversación telefónica, los diferentes planos (entero, medio y primer plano) se centraron exclusivamente en la actriz. Los planos enteros permitieron contextualizar a la actriz en su entorno, mostrando su lenguaje corporal completo y cómo interactuaba con el espacio. Los planos medios se utilizaron para capturar sus expresiones faciales y gestos con mayor detalle, aportando una visión más íntima de sus reacciones durante la llamada. Los primeros planos se enfocaron en sus emociones más sutiles, destacando las microexpresiones que reflejaban su estado interno. La cámara se movía suavemente para seguir sus movimientos, manteniendo el enfoque en su rostro y cuerpo según lo requería cada tipo de plano. Además, se utilizaron lentes específicos para capturar la profundidad de campo deseada, enfocando la atención en las interacciones emocionales clave de la actriz, mientras que el fondo permanecía ligeramente desenfocado para evitar distracciones visuales.

Los planos recursos capturados en esta fase incluyeron tomas de objetos significativos que evocaban a los elementos descritos por la actriz durante su conversación telefónica y planos detalles del entorno, que fueron estratégicamente seleccionados para añadir profundidad a la narrativa visual.

FASE 8: GRABACIÓN EN EL TEATRO FEDERICO GARCÍA LORCA DE FUENTE VAQUEROS.

Este día fue uno de los más desafiantes y gratificantes. La grabación comenzó temprano con la preparación del teatro y la llegada de Mila Estepa, capturando su interacción con el entorno y la anticipación del performance. Se filmaron meticulosamente su llegada y preparación en el camerino, Las escenas en el camerino fueron filmadas con detalle, mostrando a Mila preparándose, lo que sirvió para humanizar su personaje y agregar capas de realismo y profundidad emocional a la historia. La atmósfera en el camerino se intensificó mediante el uso de iluminación suave y el reflejo del espejo. Esta escena fue compleja de grabar debido al reducido tamaño del camerino que no permitía situar la cámara en un lugar donde no se viera reflejada en el espejo.

La actuación en el teatro se grabó desde múltiples ángulos, utilizando cámaras adicionales ocultas en puntos estratégicos para capturar tanto la actuación desde varias perspectivas sin interrumpir la integridad del espacio teatral. La coordinación entre el equipo de cámara, iluminación y sonido fue vital para asegurar que cada aspecto de la actuación fuera registrado con precisión y arte.

FASE 9: GRABACIÓN EN EXTERIORES PARA CONTEXTUALIZAR LA PRIMERA ESCENA.

La grabación de exteriores requería una logística compleja, especialmente en cuanto a la coordinación de horarios y la obtención de permisos necesarios para filmar en locaciones públicas. Las tomas exteriores se planificaron meticulosamente para complementar y enriquecer la narrativa, eligiendo el equipo de rodaje

la madrugada y el crepúsculo como momentos clave para la filmación, buscando captar la luz natural que mejor complementara el tono del cortometraje.

Se utilizaron drones para tomas aéreas, ofreciendo una perspectiva única de la ciudad que ayudaba a situar la historia dentro de un contexto más amplio. Cada toma exterior fue cuidadosamente planificada para asegurar que añadiera significado y profundidad a la historia, utilizando la arquitectura y los paisajes urbanos de Granada no solo como fondos, sino como elementos narrativos activos. Se emplearon técnicas de filmación dinámica, incluyendo travellings y tomas aéreas, para capturar la belleza y el dinamismo de la ciudad, enlazando estos visuales con la trama central del cortometraje.

FASE 10: EDICIÓN DEL CORTOMETRAJE.

La postproducción fue dirigida por José Moreno y asistida por Ahmed Rodríguez y por mí, quienes trabajamos en la edición del material grabado para crear un flujo narrativo coherente y emocionante. Fue un proceso exhaustivo que implicó revisar horas de metraje para seleccionar las mejores tomas y secuencias. El montaje se realizó en varias etapas, comenzando con un corte bruto que establecía la estructura básica del cortometraje. Luego, se refinó este corte para mejorar el ritmo y la fluidez de la narrativa, añadiendo efectos visuales sutiles y transiciones suaves que enriquecían la experiencia visual sin distraer de la historia.

Se utilizaron técnicas avanzadas de edición para intercalar las escenas, ajustar el ritmo y mantener la tensión narrativa. La banda sonora fue cuidadosamente seleccionada para complementar la atmósfera de las escenas, y se realizaron ajustes finos en la mezcla de sonido para garantizar que la música y los diálogos se equilibraran perfectamente. Además de por su idoneidad, la elección de canciones de Enrique Granados y de Federique Chopin estuvo motivada por no tener que retribuir por los derechos de autor, ya que en primera instancia la elección fue dos canciones compuestas por

Manuel de Falla y la Sociedad General de Autores (SGAE) requería un precio no acorde con nuestro presupuesto. Este hecho hizo que tuviéramos que reeditar el cortometraje y que la posproducción se terminara dos años después del rodaje.

FASE 11: EXHIBICIÓN DEL CORTOMETRAJE EN EL FESTIVAL DE CORTOMETRAJES CORTOGENIAL.

La culminación del proyecto se celebró con la presentación del cortometraje ‘Ocaso’ en el festival Cortogenial en Puente Genil, un evento que significó no solo un reconocimiento a la labor de todo el equipo, sino también un homenaje a la actriz, Mila Estepa, natural de la municipalidad pontanesa.

La presentación del cortometraje en el festival fue una oportunidad ideal para que el equipo y los actores y actrices vieran la reacción del público en vivo. La organización del evento incluyó actividades promocionales previas, como la distribución de material promocional y la coordinación con los medios de comunicación para cubrir el evento. La exhibición incluyó una sesión de preguntas y respuestas después de la proyección, donde el público pudo interactuar directamente con los creadores y actores, explorando las motivaciones detrás del cortometraje y discutiendo su impacto.

La recepción positiva por parte del público y críticos proporcionó un cierre emocional y profesional al esfuerzo colectivo del equipo, confirmando el éxito del proyecto en alcanzar sus objetivos artísticos y sociales.

4.6. RESULTADOS.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: Ocaso.

AUTOR: Mila Estepa, Javier Valseca Delgado, La Tarara Films.

GÉNERO: Cortometraje

NACIONALIDAD: española

AÑO: 2021

DURACIÓN: 8:14 min.

ENLACE: https://youtu.be/74yVrOr_rl4

SINOPSIS

Español

Ocaso es un cortometraje que narra lo que podría haber sido el último día de gloria de una actriz de teatro de avanzada edad, ofreciendo una mirada introspectiva a su travesía simbólica a través de un desierto que representa su lucha olvidada y marginada. Este film es una oda al teatro y a su capacidad para inspirar y transformar, además de una invitación a reflexionar sobre el rol que las personas mayores deben desempeñar en nuestras sociedades. A través de su posible última actuación, el corto explora temas de resiliencia, el desafío a las limitaciones de la edad y el valor del legado artístico en un mundo que a menudo pasa por alto la contribución de sus mayores.

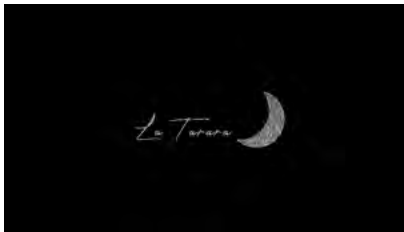
Inglés

Ocaso is a short film that narrates what could have been the last day of glory of an elderly theater actress, offering an introspective look at her symbolic journey through a desert that represents her forgotten and marginalized struggle. This film is an ode to theater and its ability to inspire and transform, as well as an invitation to reflect on the role that older people must play in our societies. Through her possible final performance, the short explores themes of resilience, defying the limitations of age, and the value of artistic legacy in a world that often overlooks the contribution of her elders.

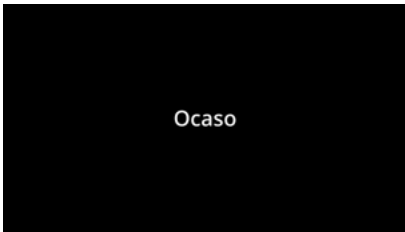


Figura 94: Mila Estepa, Autor y La Tarara Films (2024). Ocaso. Fotograma

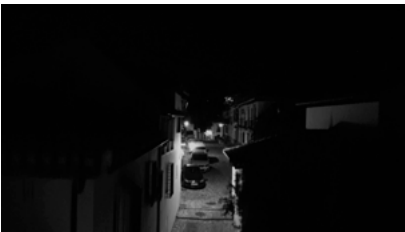
1.7. ESQUEMA DE FRAMES.



FRAME 1



FRAME 2



FRAME 3



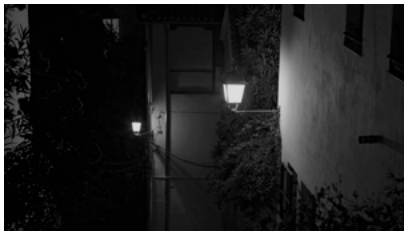
FRAME 4



FRAME 5



FRAME 6



FRAME 7



FRAME 8



FRAME 9



FRAME 10



FRAME 11



FRAME 12



FRAME 13



FRAME 14



FRAME 15



FRAME 16



FRAME 17



FRAME 18



FRAME 19



FRAME 20



FRAME 21



FRAME 22



FRAME 23



FRAME 24



FRAME 25



FRAME 26



FRAME 27



FRAME 37



FRAME 38



FRAME 39



FRAME 28



FRAME 29



FRAME 30



FRAME 40



FRAME 41



FRAME 42



FRAME 31



FRAME 32



FRAME 33



FRAME 43



FRAME 44



FRAME 45



FRAME 34



FRAME 35



FRAME 36



FRAME 46



FRAME 47



FRAME 48



FRAME 49



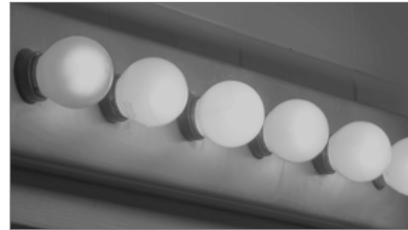
FRAME 50



FRAME 51



FRAME 61



FRAME 62



FRAME 63



FRAME 52



FRAME 53



FRAME 54



FRAME 64



FRAME 65



FRAME 66



FRAME 55



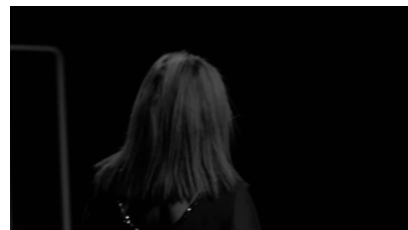
FRAME 56



FRAME 57



FRAME 67



FRAME 68



FRAME 69



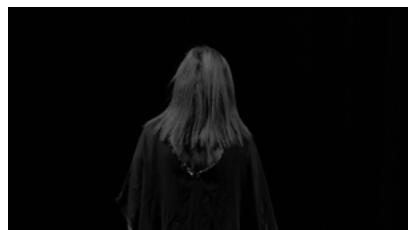
FRAME 58



FRAME 59



FRAME 60



FRAME 70



FRAME 71



FRAME 72



FRAME 73



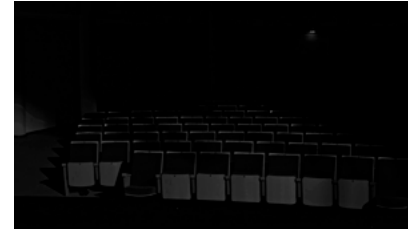
FRAME 74



FRAME 75



FRAME 76



FRAME 77



FRAME 78



FRAME 79



FRAME 80



FRAME 81



FRAME 82



FRAME 83



FRAME 84



FRAME 85



FRAME 86



FRAME 87



FRAME 88



FRAME 89



FRAME 90



FRAME 91



FRAME 92



FRAME 93



FRAME 94



FRAME 95



FRAME 96



FRAME 97



FRAME 98



FRAME 99



FRAME 109



FRAME 110



FRAME 111



FRAME 100



FRAME 101



FRAME 102



FRAME 112



FRAME 113



FRAME 114



FRAME 103



FRAME 104



FRAME 105



FRAME 115



FRAME 116



FRAME 117



FRAME 106



FRAME 107



FRAME 108



FRAME 118



FRAME 119



FRAME 120



FRAME 121



FRAME 122



FRAME 123



FRAME 124



FRAME 125



FRAME 126



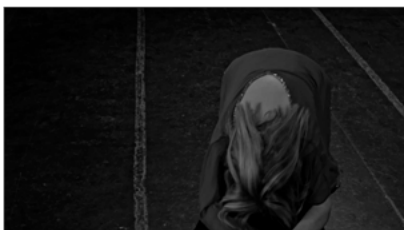
FRAME 127



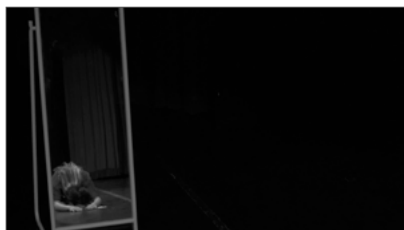
FRAME 128



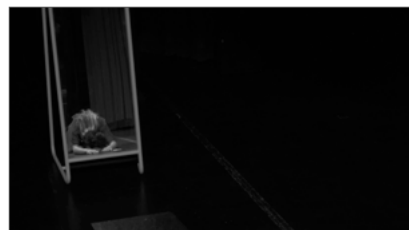
FRAME 129



FRAME 130



FRAME 131



FRAME 132



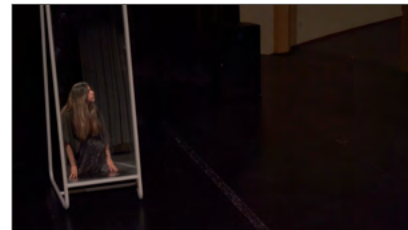
FRAME 133



FRAME 134



FRAME 135



FRAME 136



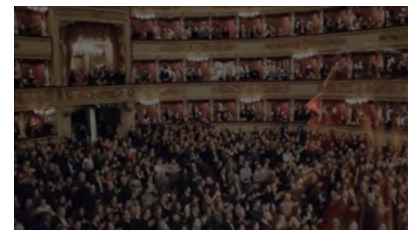
FRAME 137



FRAME 138



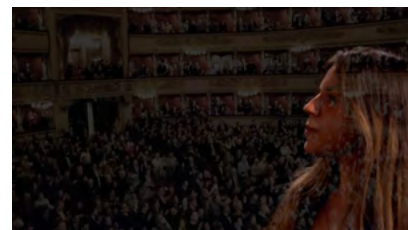
FRAME 139



FRAME 140



FRAME 141



FRAME 142



FRAME 143



FRAME 144



FRAME 145



FRAME 146



FRAME 147



FRAME 148



FRAME 149



FRAME 150



FRAME 151



FRAME 152



FRAME 153



FRAME 154



FRAME 155



FRAME 156

4.8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

García-Araneda, N. R. (2007). La educación con personas mayores en una sociedad que envejece. *Horizontes educacionales*, 12(2), 51-62.

Gosseries, A. (2015). Teorías de la justicia intergeneracional: una sinopsis. *Revista jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, vol. II, 32: 217-237.

Lorente-Martínez, R., Brotons-Rodes, P., & Sitges-Maciá, E. (2020). Estrategias para combatir el edadismo: ¿formación específica sobre envejecimiento o contacto intergeneracional?. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 17(33), 6–16. <https://doi.org/10.29197/cpu.v17i33.368>

Mañós, Q. (1995). El educador social en el ámbito de las personas mayores. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 1, 62-76.

Muñoz, IM (2008). *Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Digibug.

Nevid, J. (2011). *Psicología Conceptos y Aplicaciones*. CENGAGE Learning.

Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe Mundial sobre el Envejecimiento y la Salud*. Recuperado el 15 de abril de 2020, de Biblioteca OMS: https://www.afro.who.int/sites/default/%ED%AF%80%ED%BF%90i-les/2017-06/9789240694873_spa.pdf

Organización Mundial de la Salud (29 de septiembre de 2016). *Actitudes negativas acerca del envejecimiento y la discriminación*. Recuperado el 10 de abril de 2023, de Centro de Prensa: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2016/discrimination-ageing-youth/es/>

Ramos-Cordero, P. (2015). Problemas bioéticos en la atención a los síndromes geriátricos En: FJ De la Torre. *Bioética y ancianidad en una sociedad de cambio*, 55-82.

Sánchez-Martínez, M., & Díaz, P. (2009). Análisis sociológico de la vejez en las sociedades occidentales actuales. In J. C. Jiménez, & F. Torralba (Eds.), *La ancianidad en nuestro mundo: Más allá de los tópicos* (pp. 13-44). Prohom Edicions.

Tremmel, JC (2009). *Una teoría de la justicia intergeneracional*. Rutledge.

UNESCO (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Santiago. OREALC/UNESCO. Recuperado el 10 de abril de 2023 en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179018>

5. MISS MERCANCÍA

**UN VÍDEO-PERFORMANCE
CON PERSPECTIVA**

FEMINISTA QUE PERMITA
REFLEXIONAR SOBRE EL
USO MERCANTILISTA DE LOS
CUERPOS DE LAS MUJERES.



5.1. INTRODUCCIÓN.

‘Miss Mercancía. Una vídeo-performance con perspectiva feminista que permita reflexionar sobre el uso mercantilista de los cuerpos de las mujeres’ es un proyecto artístico y social con perspectiva feminista que desafía la comercialización de los cuerpos de las mujeres a través de un entramado artístico diverso que incluye performance, danza, videoarte, instalaciones artísticas y collages en vivo.

Ideado y dirigido por la Dra. Diana Lucía Mariño Puentes, este proyecto se desarrolló y presentó el 1 de diciembre de 2021 en el Espacio de Arte y Creación La Empírica, en Granada. La performance fue una crítica visual y vivencial a los estereotipos de belleza que históricamente han oprimido los cuerpos de las mujeres, representándolos como meros objetos dentro de una lógica capitalista y consumista. La contribución principal de nuestro equipo al proyecto incluyó la grabación videográfica, el registro fotográfico de la acción y la producción de la vídeo-performance resultante, elementos cruciales para la documentación y difusión de la obra.

5.2. RESUMEN.

Miss Mercancía utilizó una combinación de técnicas artísticas para explorar y exponer la violencia simbólica impuesta a través de los ideales de belleza hegemónicos. La obra se estructuró como un collage vivo donde el cuerpo de la artista, junto con elementos visuales y sonoros, creó una experiencia inmersiva que invitaba a la audiencia a reflexionar sobre la cosificación de los cuerpos femeninos.

La performance desencadenó un diálogo crítico sobre cómo los estereotipos de belleza se incorporan y perpetúan dentro de la sociedad, fomentando una crítica activa contra la comercialización de la identidad y autonomía femenina.

5.3. IMPACTO Y RELEVANCIA.

La relevancia de "Miss Mercancía" radica en su enfoque interdisciplinar y su capacidad para entrelazar críticamente el arte y el activismo feminista. La performance no solo desafió las representaciones convencionales de los cuerpos femeninos, sino que también proporcionó un espacio para la contemplación y el cuestionamiento de las estructuras de poder que moldean dichas representaciones. Al hacer esto, el proyecto amplificó la discusión sobre el biopoder y la biopolítica, demostrando que el arte puede ser una herramienta efectiva para dismantelar y reconstruir narrativas opresivas.



Figura 96: Autor (2024). *Espacio del performance Miss Mercancía*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor (2021), izquierda, *Espacio I* y derecha, *Espacio II*.

5.4. REFERENCIA DE LA PUBLICACIÓN.

El análisis completo y la documentación de este proyecto fueron publicados en el libro *El poder de la comunicación: periodismo, educación y feminismo*, coordinado por María José García Orta y Francisco Román Martín Santos.

Este capítulo, que documenta exhaustivamente el desarrollo, ejecución y análisis crítico del proyecto, se encuentra en las páginas 507-529 del libro bajo el ISBN 978-84-1122-081-1.

La publicación completa es accesible en línea a través de Dialnet en el siguiente enlace: [Miss Mercancía en Dialnet](#)

5.5. ORIGINALIDAD DE LA TESIS.

Al incorporar la colaboración con la Dra. Diana Lucía Mariño Puentes en nuestra tesis pretendemos resaltar la contribución original del proyecto *Miss Mercancía* al campo del arte feminista y el activismo. El estudio conjunto aborda una temática de urgente relevancia cultural y social y destaca la implementación de nuevas metodologías para emplear el arte en la crítica y transformación social. La documentación detallada y crítica de nuestra participación en la creación de la vídeo-performance subraya la importancia de la preservación visual en el arte de acción, asegurando que estas obras efímeras tengan un impacto duradero y sean accesibles para futuras investigaciones y discusiones académicas.

Aunque ya había desarrollado previamente un proyecto con un enfoque feminista consideré necesario implementar este trabajo debido a que su interdisciplinariedad (artística y metodológica) podría enriquecer este estudio de investigación.

5.6. RESULTADOS.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: Miss Mercancía.
AUTORES: Diana Lucía Mariño Puentes y Javier Valseca Delgado.
GÉNERO: Video-performance
NACIONALIDAD: coproducción colombiana y española
AÑO: 2021
DURACIÓN: 07:10 min.
ENLACE: <https://lc.cx/ulk3ss>

SINOPSIS

Español

Miss Mercancía es una vídeo-performance que desafía la mercantilización de los cuerpos femeninos desde una perspectiva feminista. A través de una experiencia inmersiva, el cuerpo de la artista, junto con elementos visuales y sonoros, crea un collage vivo que invita a la audiencia a reflexionar sobre la cosificación de los cuerpos femeninos y la violencia simbólica de los ideales de belleza hegemónicos.

Inglés

Miss Mercancía is a video-performance that challenges the commodification of female bodies from a feminist perspective. Through an immersive experience, the artist's body, together with visual and sound elements, creates a living collage that invites the audience to reflect on the objectification of female bodies and the symbolic violence of hegemonic beauty ideals.

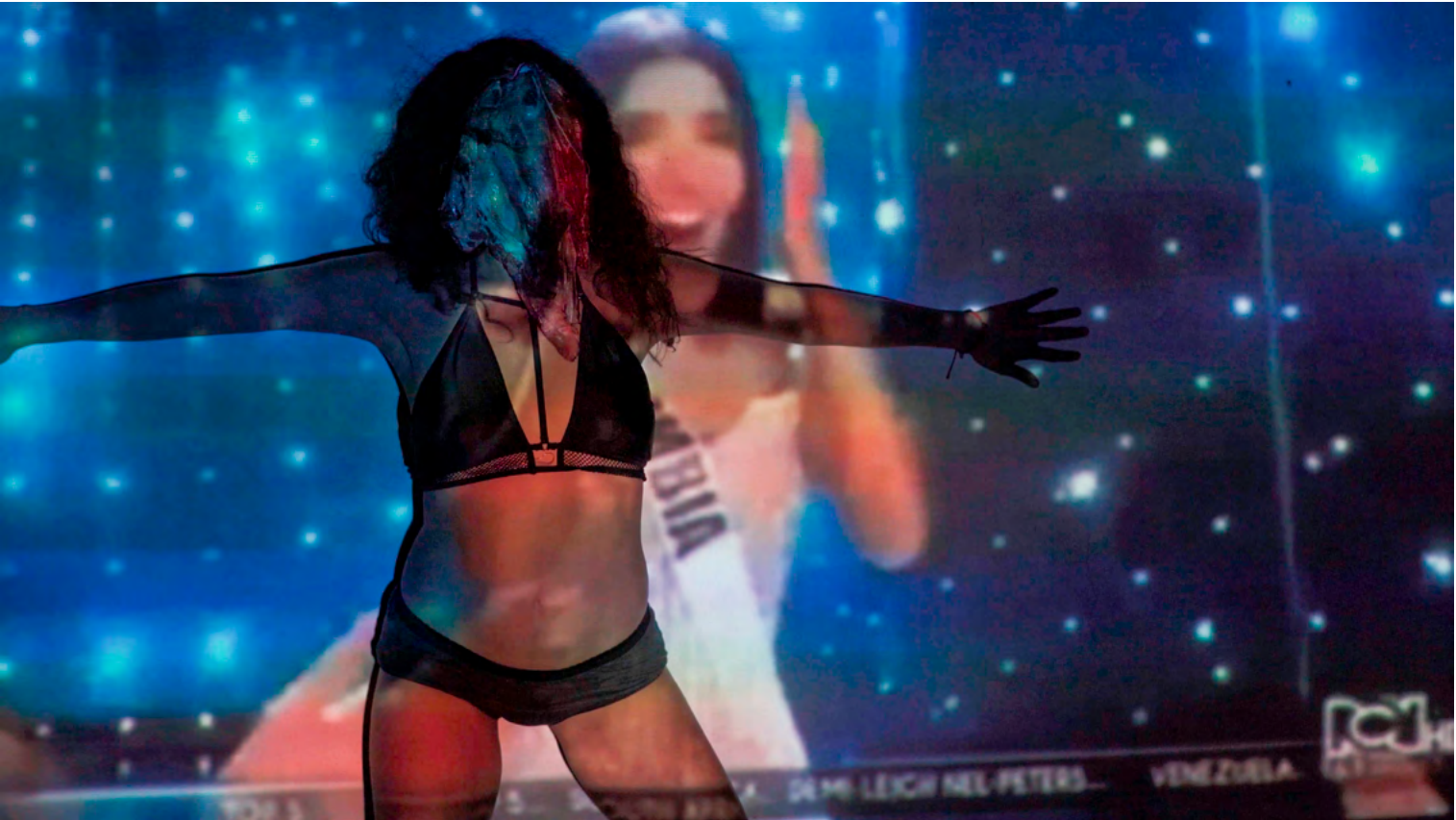


Figura 97: Autor (2024). Obra de teatro '100 m2'. Fotograma

6. CREANDO CRECIENDO CON SUPERAR-T

UN DOCUMENTAL SOBRE EL PODER
TRANSFORMADOR DE LAS **ARTES
ESCÉNICAS INCLUSIVAS.**



6.1. CONTEXTO Y NECESIDADES.

El proyecto de intervención social y artística ‘Creando creciendo con Superar-T’ ha sido un proyecto de creación audiovisual que se insertaría dentro de las múltiples actividades que la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T había programado para celebrar sus quince años de existencia.

La Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T es un espacio inclusivo que, instrumentalizando las artes escénicas, sobre todo la danza y el teatro, actúa a modo de factor de protección del microsistema (Bronfenbrenner, 1987) buscando impactar positivamente en la red de relaciones y entornos que rodean a las personas con y sin diversidad funcional que participan en la asociación, destacando la importancia de la interacción social y el entorno cultural en el aprendizaje y desarrollo humano. En este contexto, el proyecto de creación audiovisual ‘Creando creciendo con Superar-T’, no sólo se convertiría en un modo de expresión artística a través de la producción audiovisual, sino también en una herramienta para la construcción de conocimiento y habilidades sociales, fomentando la cooperación activa de los participantes y su inclusión en la comunidad.

Llevando a cabo su cometido en las instalaciones cedidas por la Fundación Caja Granada en el Centro Cultural Museo de la Memoria de Andalucía, la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T abraza la idea vygotskiana sobre la pertinencia y relevancia de la interacción social en el aprendizaje y desarrollo integral del individuo. La colaboración entre personas con y sin diversidad funcional y adultos mayores, fomenta un ambiente en el cual las habilidades se desarrollan mediante la interacción, el diálogo y la co-construcción del conocimiento, brindando la base física para la intervención social y artística y actuando como catalizador para el surgimiento de relaciones significativas y el fortalecimiento del sentido de pertenencia grupal.

En palabras de su fundadora Merche Abellán, Superar-T, como su propio nombre indica, proviene de superar, de sacar lo mejor de uno mismo, de dar lo máximo, de poner cabeza y corazón al servicio de la creatividad, sin miedos, de permitirte fluir desde un espacio en donde todas las personas se sientan libres.

La intervención social y artística surgiría como respuesta a diversas necesidades identificadas previamente por la asociación y que se podrían agrupar en tres categorías: la falta de visibilidad de la labor realizada durante estos quince años por la asociación Superar-T, la necesidad de mejora del empoderamiento y autoestima de los participantes y el deber, como principio deontológico de la Educación Social, en la lucha por la justicia social y en la construcción de sociedades inclusivas en la diversidad.

En primera instancia, para la realización del diagnóstico de necesidades, se aborda la falta de visibilidad de la labor de la Asociación Superar-T, situando esta necesidad en la cúspide de la Pirámide de Maslow (1991), que destaca la importancia de las necesidades de autoestima en el desarrollo humano. Al dar visibilidad a la asociación mediante la creación audiovisual, se satisface la necesidad de reconocimiento y pertenencia grupal, contribuyendo al reforzamiento de la identidad propia y conjunta de los participantes.

La necesidad en la mejora del empoderamiento y autoestima de los participantes también se podría conectar con la Teoría de las necesidades de Doyal y Gough (1994). Al brindar oportunidades para la expresión creativa y el desarrollo de habilidades, se atiende a las necesidades psicológicas y sociales, promoviendo un sentido de logro y pertenencia que contribuye al bienestar emocional y al empoderamiento individual de las personas que participan en la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T, siendo estas necesidades básicas y universalizables.

Finalmente, la necesidad de fomentar la construcción de sociedades inclusivas se aborda a través de la taxonomía de las necesidades de Elizalde (2016) que, cuestionando la hegemonía de las concepciones neoliberales del concepto de necesidad, propone el uso de “satisfactores sinérgicos” como forma de potenciar un desarrollo integral e incluyente (Elizalde, 2026 p. 51) destacando la importancia de las necesidades de reconocimiento y participación social para lograr un desarrollo íntegro de la persona.

Las obras audiovisuales producidas durante la implementación del proyecto *Creando creciendo con Superar-T* se convertirían así en un instrumento para sensibilizar a la sociedad, promoviendo la comprensión y el respeto hacia las personas con diversidad funcional, contribuyendo a la construcción de una comunidad más inclusiva y solidaria.



Figura 99: Autor (2024). *Baile*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor (2024); izquierda, *Participantes I*, y derecha, *Participantes II*.

6.2. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS.

6.2.1. PROBLEMATIZACIÓN.

La identificación de las problemáticas emana del diagnóstico de necesidades descrito con anterioridad y pudimos hacerlas visibles a través de un árbol de problemas, técnica visual que “permite comparar la importancia relativa que pueda tener cada una de las causas identificadas en el diagnóstico y delimitar el problema esencial a resolver” (Álvarez & Asensio, 2021. p. 5). En la base del árbol de problemas se expresó principalmente la falta de reconocimiento individual y grupal de la categoría de artistas de los participantes de la asociación. A continuación, realizado un esquema visual sobre la información recogida en el árbol de problemas:

Árbol de Problemas: Proyecto "Creando Creciendo con Superar-T"

Problema Central: Falta de reconocimiento y visibilidad de la labor y categoría artística de los participantes de la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T

Causas:

- 1. **Falta de visibilidad:** escasa difusión en medios de comunicación y redes sociales, insuficiente colaboración con instituciones y eventos artísticos, limitada promoción de las actividades y logros de la asociación.
- 2. **Empoderamiento y autoestima de los participantes:** Escasez de plataformas para mostrar su trabajo y limitado apoyo y reconocimiento externo.
- 3. **Justicia e inclusión social:** Prejuicios y estigmas sociales hacia la diversidad funcional, falta de sensibilización y educación sobre inclusión e insuficiente representación de personas con diversidad funcional en el arte y la cultura.

Efectos:

- 1. **Calidad de vida de los participantes:** Baja autoestima y empoderamiento personal, menor sentido de pertenencia y comunidad y escasa motivación para participar en actividades creativas.
- 2. **Impacto social del proyecto:** menor sensibilización y conciencia social sobre la inclusión, reducción del impacto positivo en la comunidad, menor integración y cohesión social.

Una vez identificadas las necesidades y problemáticas, para su resolución desarrollamos un árbol de objetivos que nos permitiera formular adecuadamente el plan estratégico del proyecto (Miranda, 2005). A continuación, desarrollo los objetivos que subyacían del árbol de problemas.

6.2.2. OBJETIVO GENERAL.

Analizar el impacto de la creación audiovisual en el contexto de la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T, centrándose en su enfoque inclusivo de la danza y el teatro, con el propósito de comprender cómo esta forma de expresión artística contribuye al empoderamiento, el desarrollo personal y la inclusión social de personas con y sin diversidad funcional.

6.2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

6.2.3.1. Analizar el papel de la creación audiovisual en el contexto de la Asociación Superar- T, explorando cómo las herramientas visuales y audiovisuales se integran en sus prácticas artísticas y pedagógicas.

6.2.3.2. Evaluar el impacto psicosocial de la participación en las actividades de la Asociación Superar-T en el bienestar emocional y la autoestima de los miembros con diversidad funcional, así como su influencia en la percepción y actitudes de la comunidad hacia la diversidad.

6.2.3.3. Examinar las dinámicas de trabajo y colaboración entre los artistas profesionales y los participantes con diversidad funcional dentro de la Asociación Superar-T, investigando cómo se fomenta la creatividad y se promueve la cohesión grupal.

6.2.3.4. Analizar las posibilidades de difusión y comunicación a través de la creación audiovisual, evaluando cómo las producciones audiovisuales producidas por la Asociación Superar-T pueden aumentar la visibilidad de su trabajo inclusivo y contribuyen a la sensibilización y educación en la sociedad.

6.2.3.5. Proponer recomendaciones y pautas para potenciar y mejorar la utilización de la creación audiovisual como herramienta pedagógica y artística en el ámbito de la danza y el teatro inclusivo, tanto dentro de la Asociación Superar-T como en otros contextos similares.



Figura 100: Inma Espigares (2018). *Mujeres semilla*. Fotografía independiente

6.3. MARCO CONCEPTUAL.

6.3.1. PALABRAS CLAVE.

Educación Inclusiva, Estigma, Cualquieridad, Danza integrada/inclusiva, Teatro Aplicado.

6.3.2. INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

La invención —y la construcción y la producción— de la incapacidad del otro es aquello que posibilita el nacimiento de la figura del explicador. Y justamente es el maestro, la maestra, el explicador que ha inventado al incapaz para justificar su explicación. Por tanto, el explicador y el incapaz constituyen un binomio inseparable de todas las presuposiciones argumentativas de la pedagogía, actuales y pasadas. No hay maestro explicador sin alumno incapaz previamente construido. Y en la medida en que el maestro torna más amplia la magnitud de su explicación, el cuerpo del alumno se va haciendo cada vez menor: es empequeñecido por la explicación. Así, la explicación es un constante y perverso proceso de empequeñecimiento del otro o, en las palabras de Rancière, de embrutecimiento del otro. (Skliar, 2009, p. 14)

Con esta cita, el escritor y pedagogo Carlos Skliar, no solamente presenta una reflexión profunda y crítica sobre la relación entre el educador y el educando en el contexto pedagógico, sino que nos hace plantearnos una más que necesaria horizontalidad en nuestra posición de educadores con respecto a los educandos, especialmente cuando trabajamos con personas con diversidad funcional. Cuando decimos que es necesaria esa posición de horizontalidad respecto al educando, lo hacemos pensando en la necesidad de desestigmatizar, atendiendo a la definición de estigma de Goffman (1963, p. 3) que define el estigma como “un atributo profundamente desacreditador dentro de un sistema de relaciones”.

Skliar argumenta que la figura del "explicador" se crea a través de la invención y percepción de la incapacidad en el otro, es decir, del educando. Esta perspectiva sugiere que el rol del educador se fundamenta en la presuposición de que el estudiante es inherentemente incapaz de entender o aprender por sí mismo, lo cual justifica la necesidad de explicación. Esta dinámica crea un ciclo en el que la explicación del maestro no solo perpetúa, sino que también amplifica la percepción de incapacidad en el estudiante. Es un proceso donde el educador, al expandir su explicación, de alguna manera "empequeñece" al alumno, reduciendo su agencia y capacidad de aprendizaje autónomo. Skliar enfatiza que esta relación no es simplemente una interacción entre dos individuos, sino una estructura arraigada en las bases mismas de la pedagogía tradicional. El autor menciona a Rancière (2003, p. 72) para subrayar la “naturaleza perversa de este proceso”, donde la explicación no solo minimiza al otro, sino que también contribuye a su embrutecimiento. Esto implica una crítica a la educación tradicional que, en lugar de empoderar a los estudiantes, podría estar limitando su potencial y capacidad crítica.

Durante décadas se ha discutido sobre el concepto de educación inclusiva, considerándola como una extensión de lo que se conoce comúnmente como educación para todos y todas. Pero existe un debate en torno a qué o a quiénes abarca o comprende esa totalidad. Se plantea la pregunta de si la inclusión educativa se refiere simplemente a la presencia de todos y todas en el contexto educativo o

si implica algo más profundo. En este sentido, Carlos Skliar destaca la importancia de una educación que tenga la capacidad de educar a cualquier persona, sin importar sus características. Esta noción de cualquieridad (Skliar, 2003, 2008, 2009), que guarda una estrecha relación con otros conceptos como el de alteridad (Merleau-Ponty, 1957; Sartre, 1966; Lévinas, 1993; Dussel, 1995; Tavizón, 2010) u otredad (Foucault, 1980; Deleuze, 2003; Skliar, 2003, 2005), es fundamental para comprender el enfoque de la educación inclusiva.

El concepto de cualquieridad acuñado por Skliar proviene de los testimonios de quienes han experimentado sistemas educativos distintos, segregados precisamente por esa distinción, donde su deseo principal era ser tratados de la misma manera que cualquier otro individuo. No solicitaban nada más, ser considerados y tratados como a cualquiera. La educación posee una cualidad artística, en el sentido de que requiere sensibilidad para determinar cuándo dirigirse a todos de manera general y cuándo dirigirse a cada individuo de forma particular. Al considerar la institución educativa, se reconoce la singularidad de cada estudiante, quienes dejan de ser entidades abstractas para adquirir rostros, nombres y voces concretas. Por ejemplo, el nombre de uno de estos estudiantes podría ser el de cualquier miembro de la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T con los que hemos trabajado, representando así la diversidad de identidades presentes en el ámbito educativo.

Y si este fenómeno ocurre con la educación, también pasa con la educación artística. Abordando esta misma premisa, Marisa Brugarolas, doctora en Artes por la Universidad Politécnica de Valencia, con la tesis *El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada* (2016), en el marco de las IX Jornadas sobre la inclusión social y la educación en las Artes Escénicas, incidía en la idea de que, si una persona con diversidad funcional dijera «Voy a una clase de danza», y otra persona le preguntara «¿Vas a danza terapia?» habría que responderle, «No, voy a danza» porque la danza terapia es algo que hacemos todo el mundo, no es exclusiva de las personas con diversidad, y las

personas con diversidad hacen de su vida una terapia. Por eso mismo, habría que posicionar la danza integrada en el ámbito del arte, y no dentro de la terapia (Brugarolas, 2017).

6.3.3. ARTE COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y EMPODERAMIENTO COMUNITARIO.

El arte, en sus diversas formas, ha sido reconocido como un agente de cambio social. Como señala Christine Macel (Vicente, 2017, p. 1) en una adaptación de la célebre cita de Paulo Freire (1970), “el arte no va a cambiar el mundo, pero sí puede reinventarlo”. Esta cita destaca el potencial del arte para influir en las percepciones, actitudes y acciones de las personas, lo que a su vez puede llevar a transformaciones sociales. Graciela Speranza, crítica, narradora y guionista de cine argentina, incide en esta idea aseverando que “el arte no puede cambiar el mundo, pero puede dar entidad material a las metáforas, la reconstrucción del pasado y la imaginación del futuro” (Ezquiaga, 2022, p. 1).

Numerosos estudios respaldan la eficacia del arte como una herramienta para promover el cambio social y el bienestar comunitario. Según Belfiore y Bennett (2006), el arte puede desempeñar un papel crucial en la construcción de identidades, la promoción del diálogo intercultural y la movilización ciudadana. En palabras de la actriz Nobuko Miyamoto (Aprill, Holliday, Jeffers, & Miyamoto, 2004, p. 4) “las artes abren fronteras entre culturas, pero también entre disciplinas, generaciones y religiones”. Además, autores como Eisner (2002) sostenían que las experiencias artísticas pueden facilitar la exploración de emociones y perspectivas, fomentando así la empatía y la comprensión mutua.

“El Arte, en sus variadas formas, cumple un rol fundamental en los procesos de transformación personal y social. Sus perspectivas de expresión y humanización han sido probadas desde tiempos inmemoriales, así como el énfasis en el desarrollo humano” (Zuloaga, 2020, p. 191). Las artes audiovisuales y escénicas, con las que hemos trabajado en este proyecto, podrían ofrecer un espacio para la expresión creativa y el empoderamiento individual y colectivo. Al permitir con la creación

del documental *Creando Creciendo con Superar-T*, que las personas compartan sus historias, preocupaciones y aspiraciones, estas formas de arte podrían fortalecer la cohesión comunitaria y promover la autoestima y el sentido de pertenencia. Asimismo, autores como Freire (1970) han destacado el potencial liberador de las prácticas artísticas, al fomentar la reflexión crítica y la acción transformadora.

Acotando nuestro campo de estudio y centrándonos exclusivamente en el poder transformador de las artes escénicas, encontramos el ejemplo paradigmático del Teatro del Oprimido (Boal, 2013). Creado por el dramaturgo brasileño Augusto Boal en la década de 1970 e inspirado por el trabajo de Freire, es una forma de teatro participativo que busca promover el cambio social y personal. Se basa en la idea de que el teatro puede ser un medio de transformación y empoderamiento, especialmente para aquellos que están marginados o subyugados por sistemas de poder opresivos. Augusto Boal, veía el teatro no sólo como un medio de entretenimiento, sino como un lenguaje poderoso y accesible para explorar, analizar y transformar la realidad.

El día que Augusto Boal fue nombrado Embajador Mundial del Teatro por la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en 2009 pronunció el siguiente discurso:

Viendo el mundo más allá de las apariencias, vemos opresores y oprimidos en todas las sociedades, etnias, géneros, clases sociales y castas, vemos el mundo injusto y cruel. Tenemos la obligación de inventar otro mundo, porque sabemos que otro mundo es posible. Pero depende de nosotros construirlo con nuestras manos entrando en escena, en el escenario y en la vida; el teatro no puede ser solo un evento: ¡es una forma de vida! Actores somos todos nosotros, y un ciudadano no es aquel que vive en sociedad: ¡es aquel que la transforma! (Augusto Boal citado en Fabelo Corzo & López Troncoso, 2016, p. 239).

En el Teatro del Oprimido, los espectadores son llamados espect-actores (Boal, 1980), ya que se les invita a participar activamente en la representación. Esto rompe la barrera tradicional entre el escenario y el público, permitiendo a las personas expresar sus propias experiencias y explorar soluciones a problemas sociales y personales. El teatro se convierte en un espacio de diálogo y reflexión, donde las historias personales se entrelazan con cuestiones políticas y sociales más amplias.

El papel liberador del Teatro del Oprimido reside en su capacidad para capacitar a las personas, dándoles una voz para articular sus experiencias y desafíos, y explorar colectivamente formas de resistencia y cambio. Se trata de un proceso de concienciación y empoderamiento, donde los individuos aprenden a percibir la realidad social de manera crítica, a imaginar el cambio y a ensayar posibles acciones transformadoras.

6.3.4. LAS ARTES ESCÉNICAS Y LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: EL TEATRO APLICADO Y LA DANZA INTEGRADA.

"El escenario es un universo mágico
donde cada uno es lo que le toca
interpretar, es su parcela para
autorrealizarse, para disfrutar y ser feliz.
En el escenario no hay diferencias".
(Niort & Hernández, 2013, p. 286)

En este apartado profundizamos en la importancia y el impacto de las artes escénicas en el ámbito de la diversidad funcional, destacando cómo estos espacios se han convertido en plataformas de inclusión y emancipación. Como señala Checa (2020, p. 23), “la legitimación de la ocupación de espacios escénicos convencionales y la normalización de la presencia de artistas fuera del sistema representativo institucional son aspectos cruciales en este campo”.

Estas prácticas no sólo abrirían nuevos horizontes para los artistas con diversidad funcional, sino que también desafían y expanden las normas tradicionales de la representación artística.

El auge del asociacionismo con carácter activista en los derechos de las personas con diversidad funcional ha propiciado la proliferación e incorporación de grupos y colectivos que a menudo quedaban sistemáticamente al margen de cualquier forma de visibilidad pública, especialmente la referida al ámbito de lo artístico (Checa, 2018, p. 74). Este tejido asociativo ha impulsado la creación de compañías teatrales y escuelas de danza que, frecuentemente, operando bajo un ámbito no profesional, han intentado conquistar oportunidades para el despliegue de su creatividad y expresión artística.

Abolafia (2018) refuerza esta perspectiva, destacando cómo la creación espectacular, en particular desde la participación de personas con diversidad funcional, ha supuesto una renovación significativa en la escena mundial en los últimos cincuenta años. Este cambio no sólo refleja un progreso en términos de inclusión, sino que también representa una evolución en la forma en que entendemos y valoramos el arte y la expresión corporal.

Como ejemplos relevantes del asociacionismo a través de las artes escénicas con personas con y sin diversidad funcional debemos de mencionar a la Compañía británica de Danza StopGap, que según expresan en su página web: “Con nuestro trabajo buscamos ofrecer una ventana a un mundo paralelo donde la interdependencia, la fuerza y la vulnerabilidad humanas se manifiestan con realismo poético”.

Del mismo modo que hemos realizado con la Asociación Superar-T, la Compañía StopGap eligió la creación audiovisual como instrumento para visibilizar de una forma creativa y artística la labor que realizan a partir del cortometraje de animación *Stopgap in Stop Motion* (2019) dirigido por Stephen Featherstone.

El panorama de las artes escénicas en relación con la diversidad funcional en el contexto español ha experimentado un notable crecimiento durante los últimos diez años. A partir de aproximadamente 2005, se ha observado un aumento significativo en el número de compañías y proyectos que trabajan en el ámbito de lo que anteriormente se conocía como danza en la diversidad o danza y discapacidad, y que actualmente se reconoce como Danza Integrada o Danza Inclusiva.

La noción de Danza Integrada, que originalmente se desarrolló en el ámbito anglosajón, especialmente en Estados Unidos (Brugarolas, 2107), se refiere a la práctica de involucrar a grupos heterogéneos de individuos, tanto con, como sin diversidad funcional, en procesos de enseñanza de danza a través de talleres, clases y creación escénica. Este concepto comenzó a difundirse en España a partir del año 2003, a través de conferencias y talleres, consolidándose con la creación de proyectos como Ruedapies Danza, fundada en 2005 en Valencia por la citada anteriormente María Luisa Brugarolas.

El surgimiento de iniciativas pioneras en diferentes regiones de España ha contribuido significativamente a este desarrollo. Por ejemplo, en Barcelona en 1977, se estableció Crei- Sants (Centre de Recursos Educatius i d'Investigació de la UB al barri de Sants), un centro educativo y de investigación que posteriormente dio origen a la compañía BCN (Doble), donde personas con y sin diversidad funcional colaboraban en proyectos artísticos de diversa índole. Otras experiencias notables incluyen el Psico Ballet de Maite León en Madrid, fundado en 1980, y la Fundación Psico Art de Jannick Niort en Cataluña en 1989, ambas centradas en el desarrollo artístico de personas con diversidad funcional. La propia Jannick Niort afirmaba:

Uno de los objetivos es dar medios e instrumentos que, extrapolados a la vida cotidiana, sirvan para mejorar la calidad de vida y sobre todo para dar la oportunidad de vivir en la ficción emociones, sentimientos y situaciones que, si la vida real las hace difíciles o imposibles, el milagro del escenario las vuelve mágicas. (Niort & Hernández, 2013, p. 281).

Además, iniciativas como Danza Mobile en Sevilla, fundada en 1995, y El Tinglao en Madrid, establecida ese mismo año, han contribuido al enfoque integrador de las artes escénicas, donde se emplean metodologías inclusivas que involucran tanto a personas con diversidad funcional como a aquellas sin ella en talleres y proyectos de creación conjunta.

El caso de Danza Mobile ilustra de manera ejemplar este enfoque. Desde su fundación en 1995, Danza Mobile ha combinado el arte con la diversidad, estableciendo un espacio donde ambos mundos se unen para fomentar el desarrollo personal y social a través de la creatividad. Su filosofía subraya que el arte dignifica y enriquece, sirviendo como un vehículo para la expresión de identidad y el reconocimiento de la diversidad.

El concepto equivalente a Danza Integrada o Danza Inclusiva relativo al teatro podría ser el Teatro Aplicado. Según Nicholson (2014), investigadora precursora en Teatro Aplicado, este concepto aglutina “aquellas actividades dramáticas que existen principalmente fuera de las instituciones teatrales convencionales y que están destinadas específicamente a beneficiar a los individuos, las comunidades y las sociedades” (Nicholson en Sedano-Solís, 2019, p. 106).

El teatro aplicado es una poderosa herramienta de intervención social y educativa que utiliza las artes escénicas como medio para facilitar el desarrollo personal y social, promover el cambio social y mejorar la calidad de vida de individuos y comunidades. Su aplicación en el trabajo con personas con diversidad funcional se ha demostrado particularmente efectiva, ofreciendo múltiples beneficios. El

Teatro Aplicado (Brugarolas, 2017) permite, por ejemplo, “potenciar y hacer visible las capacidades de las personas con diversidad funcional, permitiéndoles redefinirse más allá de la carencia, cuestionando el capacitismo y mostrando de facto lo que sí son capaces de hacer” (en Massó Guijarro, 2022, p. 35).

En conclusión, este estudio demuestra cómo las artes escénicas, tanto la danza como el teatro, al abrazar y promover la diversidad funcional, no sólo enriquecen el panorama artístico, sino que también contribuyen significativamente a la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa de todas las formas de expresión humana.



6.4. JUSTIFICACIÓN.

6.4.1. MOTIVACIONES PERSONALES Y PROFESIONALES.

Como profesionales de la Educación Social y de la Educación Artística, nuestro compromiso se basa en promover la inclusión y el empoderamiento de personas con diversidad funcional a través de la creación artística. La creación de este proyecto surge de una profunda convicción en el valor del arte como herramienta transformadora y en la necesidad de visibilizar el potencial de las artes escénicas para fomentar la autenticidad, la autoexpresión y la inclusión social. Inspirados por la visión de la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T y su enfoque en la danza y el teatro inclusivo, nos motiva la oportunidad de explorar cómo la creación audiovisual puede amplificar aún más estas voces y experiencias únicas.

6.4.2. CONVENIENCIA.

La realización de este proyecto es fundamental para abordar una necesidad creciente en nuestra sociedad: la inclusión y participación plena de personas con diversidad funcional en los ámbitos

culturales y artísticos. A través de la creación audiovisual, se abre un canal de comunicación y expresión que trasciende las barreras físicas y permite a estas personas compartir sus talentos y perspectivas. La certeza de este proyecto radica en su capacidad para generar conciencia, romper estereotipos y derribar obstáculos culturales que limitan la participación de personas con diversidad funcional en la vida artística y social. Al documentar y difundir las expresiones artísticas de los participantes, se amplía el impacto de su trabajo, aumentando la conciencia pública sobre la diversidad y fomentando la aceptación social.

6.4.3. RELEVANCIA.

Este proyecto se dirige directamente a las personas con y sin diversidad funcional que participan en la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T. Además, beneficia a la comunidad en general al promover una comprensión más profunda de la diversidad y la importancia de la inclusión. La comunidad se beneficia al ser testigo de las creaciones artísticas que desafían estereotipos y prejuicios, revelando empatía y comprensión. Además, las familias de los participantes, los educadores y los profesionales del ámbito de la inclusión también se beneficiarán al obtener una visión más amplia y profunda de los procesos de empoderamiento a través del arte.

6.4.4. IMPLICACIONES PRÁCTICAS.

La creación audiovisual en el contexto de la Asociación Superar-T resuelve necesidades importantes al proporcionar una plataforma para que las voces y los logros de las personas con diversidad funcional sean reconocidos y celebrados. A través de esta expresión artística, se abren posibilidades para la comunicación, la educación y la sensibilización pública. Además, se fomentará la autoestima y la confianza en los participantes, al tiempo que se desafían estigmas y prejuicios en torno a la diversidad funcional.

El resultado final de este proyecto, el documental Creando Creciendo con Superar-T, podrá utilizarse como recurso educativo, herramienta de sensibilización y material de formación para educadores, padres y profesionales interesados en la inclusión y el arte como medios de transformación social.

6.4.5. VALOR TEÓRICO.

Este proyecto tiene un fuerte fundamento teórico en la educación social y la gerontología, proporcionando un campo fértil para explorar cómo el arte y los medios audiovisuales pueden ser utilizados como herramientas para el empoderamiento social y la mejora del bienestar. Al integrar teorías de aprendizaje experiencial y desarrollo humano, el proyecto no sólo beneficia a los participantes directos, sino que también ofrece valiosos insights sobre cómo las actividades creativas pueden ser usadas para mejorar la calidad de vida de las personas mayores.

6.4.6. VALOR METODOLÓGICO.

La metodología de la a/r/tografía social y el activismo social enriquece este proyecto al involucrar a los participantes como creadores y agentes de cambio. La a/r/tografía social permite una exploración profunda y personal de las experiencias a través de la combinación de arte, investigación y reflexión. El activismo social impulsa la búsqueda de la igualdad y la atención y respeto a la diversidad, incorporando la acción directa en la búsqueda de justicia y equidad. Ambas metodologías se alinean con los objetivos de Superar-T al promover la expresión artística y la inclusión activa en la sociedad.

Esta justificación demuestra la importancia y la relevancia de llevar a cabo este proyecto de creación audiovisual con la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T.



Figura 102: Autor (2024). *Participantes*. Serie muestra compuesta 35 fotografías del autor (2023-2024).

6.5. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS.

Los procesos de creación artística e investigadora a través de la creación del documental ‘Creando Creciendo con Superar-T’ con la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T se articularon en doce fases o sesiones.

En las primeras fases del proyecto intentamos encontrar un enfoque narrativo que nos ayudara a proyectar un carácter humanista al documental, tejiendo vínculos afectivos y de confianza con los participantes de la Asociación Superar-T e involucrándonos en las actividades del grupo antes de empezar grabar. En las siguientes fases, destinadas a la grabación de los registros videográficos que nos permitieran producir el documental, tuvimos en cuenta la necesidad de registrar una gran variedad de planos en diferentes momentos y contextos con el objetivo de añadir riqueza visual y emocional a nuestro documental.

Las entrevistas nos ofrecieron la oportunidad crear hilos conductores para la elaboración del guion cinematográfico y para profundizar en las experiencias y perspectivas de los participantes, asegurándonos abordar preguntas que revelaran las emociones, desafíos y triunfos de los

superartistas y proporcionando un contexto más completo para nuestra narrativa audiovisual.

El respeto y atención a la diversidad en la edición del vídeo permitió que durante la postproducción se mantuviera una narrativa coherente, asegurándonos de que los elementos visuales y sonoros reforzaran la historia que teníamos pensado contar con el objetivo de realzar la emotividad del documental.

La presentación del documental en las 3ª Jornadas de Artes Escénicas y Diversidad, Danza Teatro y Circo SUPERART, llevadas a cabo en el Centro Cultural Caja Granada Memoria de Andalucía y su proyección en el Palacio de los Condes de Gabia, en el contexto del Festival de las Artes Visuales y la Salud Mental ImpulsARTE, fueron dos excelentes oportunidades para difundir la pieza audiovisual y nos permitiría cumplir nuestro objetivo de visibilizar la labor inclusiva que ejerce la asociación Superar-T.

SESIÓN 1: TEJIENDO REDES: PRIMER CONTACTO CON LA ASOCIACIÓN SUPERAR-T.

El 11 de marzo de 2022 tuvo lugar en la Casa de la Cultura de Vélez de Benaudalla (Granada), en el contexto de los actos celebrados en conmemoración del Día Internacional de la Mujer, el estreno de la obra Espejos donde mirarnos del Grupo de Teatro Veleño dirigido por Mercedes Abellán. Se nos solicitó acudir a la presentación de la obra Espejos donde mirarnos con el objetivo de documentar fotográficamente la obra de teatro. Al terminar el evento, tuvimos la oportunidad de conversar con la directora de la obra, que al mismo tiempo es la presidenta de la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T. Nos comentó que dirigía un proyecto orientado a la inclusión de personas con y sin diversidad funcional que al mismo tiempo trabaja con un grupo de personas mayores y nos invitó a conocer la asociación con el objetivo de crear un documental que visibilizara la labor que realiza dicha asociación. Estábamos convencidos que con la difusión de la obra audiovisual contribuiría a mejorar la autoestima de los participantes y a sensibilizar a la sociedad sobre la necesidad de construir sociedades más inclusivas.

SESIÓN 2: PRIMER ENCUENTRO CON LOS SUPERARTISTAS.

Cuando se implementa un proyecto de creación audiovisual con colectivos en especial situación de vulnerabilidad, es conveniente que se cree un vínculo afectivo con los participantes, con el objetivo de que, cuando realmente se vaya a proceder al registro videográfico de los planos cinematográficos que conformarán el documental, te consideren un miembro más del grupo. Creando este clima de confianza evitamos que no sobreactúen y mantengan la naturalidad. Por este motivo, en este primer encuentro con los superartistas miembros de la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T, no llevamos el material necesario para la producción audiovisual y nuestra única función fue involucrarnos en el grupo, realizando las mismas actividades que el resto de los participantes.

SESIÓN 3: PRIMER DÍA DE GRABACIÓN.

El día 2 de abril de 2022 tuvo lugar la primera grabación para la realización del documental. Este día, la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T, expuso en el Museo de la Memoria de Andalucía en Granada la pieza *Pinceladas en el aire*, compuesta por tres escenas: Cuadros vivos, Tu mano me llevaba y Pequeño Vals Vienés.

Como comenta Merche Abellán, directora del proyecto: *Pinceladas en el aire* está basada en movimiento auténtico e inspirada en las pinturas surrealistas de Helga Dietrich. Con un poema de Elena Martín Vivaldi, y Pequeño Vals Vienes de F. G. Lorca, cantado por Enrique Morente, Pinceladas en el aire dibuja sueños de cuerpos habitados, que hablan sin hablar y callan sin callar. Seres únicos, genuinos. Bailando emociones desde lo más profundo, cargadas de amor, dolor, ingenuidad, abandono, ternura...el recuerdo que vuelve de nuevo, dejando una estela en el alma. Seres abiertos de par en par, muestran con verdad y con belleza, universos propios para hacer posible lo imposible... visible lo invisible. “Por qué hay seres que gigantes se despiertan”.

Este primer día de grabación utilizamos una cámara Canon 90d para el registro fotográfico y una cámara Blackmagic Design Pocket 6K para el registro videográfico. Obtuvimos 36 vídeos y 40 fotografías.

SESIÓN 4: SEGUNDO DÍA DE GRABACIÓN.

El segundo día de grabación con la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T tuvo lugar el día 20 de octubre de 2022 en el marco de la *Gala Ayudamos a los que Ayudan*, organizada por la Fundación Caja Granada y por la Obra social La Caixa. En la gala la asociación Superar-T volvió a representar la función *Pinceladas en el aire*, pero el contexto era distinto, ya que en vez de interactuar directamente con los cuadros de Helga Dietrich actuaron en el teatro de la Fundación Caja Granada y los cuadros se proyectaban en una pantalla situada a espaldas del escenario. Para realizar la grabación se utilizaron dos cámaras, la cámara 1 (Canon 90d) y la cámara 2 (Canon 5d Mark IV).

La cámara 1 registraría videográficamente un plano general de la actuación con el objetivo de captar todo el escenario y las proyecciones que se estaban proyectando detrás de los artistas y con la cámara 2 utilizamos un teleobjetivo con estabilizador de imagen para poder captar planos más cercanos (planos medios y enteros).

Contabilizando los vídeos obtenidos en la grabación del ensayo y aquellos que se registraron directamente en la actuación, contabilizamos un total de 16 vídeos registrados. Pudimos observar un grave error en el registro del plano general ya que no habíamos calculado el posicionamiento del público que fue a ver la actuación y no previmos que parte del público quisiera grabar con sus móviles a sus familiares.

SESIÓN 5: TERCER DÍA DE GRABACIÓN.

El día 10 de diciembre de 2022 se llevó a cabo el tercer día de grabación con la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T. La grabación consistió en un registro videográfico del ensayo general de la asociación debido a que el local del ensayo es bastante diáfano y no permitía que registráramos planos estéticamente aceptables. Reducir el campo de visión y la profundidad de campo nos permitiría obtener planos cerrados que podríamos usar en la edición. Utilizamos dos cámaras (Canon 90d y Canon 250d) con las que pudimos registrar 70 vídeos de planos medios y cortos.

SESIÓN 6: CUARTO DÍA DE GRABACIÓN.

El día 17 de diciembre de 2022 se utilizó para grabar nuevamente el ensayo general de la Asociación Superar-T e intentamos registrar aquellos tipos de planos cinematográficos que no se pudieron grabar en sesiones anteriores. La sesión consistió en grabar desde otra perspectiva, cuidando mucho más la estética para conseguir resultados más potentes visual y artísticamente hablando. Este día obtuvimos 28 vídeos.

SESIÓN 7: GRABACIÓN DE LAS ENTREVISTAS A LOS SUPERARTISTAS.

El día 25 de enero de 2023 se dedicó a la realización de las entrevistas a los participantes de la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T. Al emprender una producción audiovisual basada en el documental, es crucial planificar la recopilación de información necesaria para elaborar un guion. Para ello, prepararé una serie de preguntas que formulé a cada participante con el fin de delimitar su problemática y para conocer a las personas involucradas. Este trabajo lo realicé con el objetivo de presentarlo al público a través de una meticulosa selección de personas que ofrecieran sus testimonios de vida a los futuros espectadores, cada cual desde su perspectiva para sostener su

postura. De este modo ya tenía un hilo conductor de todas las respuestas de los participantes que favorecería la edición.

SESIÓN 8: GRABACIÓN DE LAS ENTREVISTAS AL GRUPO CONTEMPORÁNEOS.

El día 31 de enero de 2023 se realizó al Grupo Contemporáneos las mismas preguntas que habíamos realizado previamente a los superartistas. Las preguntas que hicimos y que nos servirían para elaborar el guion del documental fueron las siguientes:

¿Cómo te llamas?

¿A qué te dedicas?

¿Cuánto tiempo llevas participando en Superar-T?

¿Cómo conociste Superar-T?

¿Cómo fue tu primer día en Superar-T?

¿Qué es para ti Superar-T?

¿En qué ha cambiado tu vida desde que participas en Superar-T?

¿Cómo es tu relación con los demás compañeros de Superar-T?

¿Por qué crees que se llama Superar-T?

Define con una sola frase qué es para ti Superar-T.

¿Por qué crees que Superar-T trabaja a partir de las artes escénicas?

¿Qué es para ti el arte? ¿En qué crees que contribuyen las artes a mejorar o por qué crees que el Mundo sin arte sería un mundo peor?

Al formular estas preguntas teníamos una doble intencionalidad. Por un lado, como en toda investigación de carácter cualitativo que tenga la entrevista como instrumento metodológico, intentamos obtener información relevante para poder despejar las hipótesis o preguntas de investigación que nos habíamos planteado al inicio del proyecto. Por otro lado, cuando se va a realizar una entrevista teniendo en perspectiva realizar posteriormente un documental, hay que intentar tejer hilos conductores que propicien la construcción de una narrativa común a todas las personas entrevistadas. De este modo en la edición podría aparecer la voz del entrevistador o entrevistadora una única vez y continuar entrelazando las respuestas de las personas entrevistadas sin necesidad de volver a reformular la pregunta.

SESIÓN 9: ÚLTIMA GRABACIÓN DEL ENSAYO.

Una vez que habíamos realizado las entrevistas y que ya teníamos material suficiente para construir nuestra narrativa audiovisual nos pudimos percatar de que nos faltaba una serie de primeros planos o planos detalle. El día 23 de enero de 2023 se dedicó íntegramente a registrar este tipo de planos más cercanos que nos pudiera servir para enfatizar o para tomar una distancia cercana con los/las protagonistas.

SESIÓN 10: MONTAJE Y EDICIÓN DEL DOCUMENTAL.

El proceso de edición y montaje de un documental que involucra 386 vídeos brutos, divididos en vídeos de ensayo, actuaciones y entrevistas, fue un desafío complejo y fascinante al que dedicamos dos meses. En primer lugar, debíamos proceder a la organización del material. Los 386 vídeos brutos se catalogaron meticulosamente según su tipo (ensayos, actuaciones, entrevistas) y contenido. Esto incluyó la creación de metadatos descriptivos para cada archivo, facilitando la búsqueda y selección de material específico. Se realizó una primera revisión de todo el material para identificar las tomas

más relevantes, emotivas o informativas. Esto ayudó a determinar qué material tenía el potencial de conducir la narrativa del documental.

Una vez que habíamos realizado la catalogación, revisión y selección del material audiovisual procedimos a la creación de un guion. Basándonos en el material revisado, se desarrolló un guion detallado que esbozaba la estructura narrativa del documental. Este proceso implicó decidir cómo se entrelazarían las entrevistas, las actuaciones y los ensayos para contar la historia deseada, estableciendo un ritmo para el documental, decidiendo dónde se necesitaban pausas para reflexión o cuándo intensificar el ritmo para mantener el interés del espectador.

Posteriormente se realizó un montaje inicial siguiendo el guion, donde se ensamblaron las piezas seleccionadas en una secuencia coherente. Este montaje sirvió como un primer borrador visual y narrativo del documental. En esta fase de la edición también se editaron cuidadosamente las entrevistas para conservar las declaraciones más impactantes o relevantes, asegurando que el flujo de diálogo contribuyera efectivamente a la narrativa deseada.

En la fase de edición avanzada y postproducción procedimos a la mejora visual y sonora, ajustando los colores y mejorando la calidad del sonido donde fue necesario. La edición avanzada también incluyó la adición de música de fondo. De igual modo, se utilizaron transiciones creativas y efectos para suavizar el paso de una escena a otra, manteniendo el interés y reforzando la cohesión narrativa del documental.

Para terminar, se organizó una sesión de visionado del resultado final con personas que conocían la labor que realiza la Asociación Superar-T, con el objetivo de identificar aspectos del documental que requerían ajustes, ya sea en la narrativa, el ritmo o la cohesión visual y basándonos en las observaciones recibidas terminamos de editar el documental.

SESIÓN 11: PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTAL EN LAS TERCERAS JORNADAS DE DANZA, TEATRO Y CIRCO.

Las Terceras Jornadas de Artes Escénicas y Diversidad, celebradas en el Museo de la Memoria de Andalucía de la Fundación Caja Granada, los días 24, 25 y 26 de marzo de 2023, representaron un marco inigualable para la presentación del documental ‘Creando Creciendo con Superar-T’. Este evento, organizado por la asociación Superar-T, puso de manifiesto la riqueza y el poder inclusivo de las artes escénicas, a través de un programa diverso que incluyó desde exposiciones fotográficas hasta galas y talleres.

El 24 de marzo se inauguró una exposición fotográfica, comisariada por nuestro equipo, que ofrecía un recorrido visual por los 15 años de historia y actuaciones de la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T. Esta exposición no solo sirvió como un preludio emotivo a las jornadas, sino que también subrayó la trascendencia y el impacto de la asociación en el ámbito de la diversidad funcional.

El clímax de estas jornadas tuvo lugar el 25 de marzo, con una gala que arrancó a las 20:30 h y en la cual el documental ‘Creando Creciendo con Superar-T’ fue el protagonista inicial. La proyección del documental permitió al público adentrarse en la esencia y los logros de la asociación a través del arte inclusivo. Posteriormente, la gala continuó con la actuación del Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía de Granada, que presentó la obra ‘Anxiattem’, seguida de la pieza ‘Ese esqueleto prisionero de mí’ a cargo de la Asociación Superar-T. El evento culminó con un collage que celebraba la diversidad, mostrando a colectivos de artistas con y sin diversidad funcional que comparten una misma pasión por crear y creer en el arte.

Las Terceras Jornadas de Artes Escénicas y Diversidad fueron un testimonio elocuente del valor de la diversidad en el arte, ofreciendo un espacio para el encuentro, la reflexión y la celebración de la

inclusión a través de la danza, el teatro y el circo. La presentación del documental en este contexto no solo elevó el perfil del proyecto de Superar-T, sino que también reafirmó la importancia de las plataformas culturales como medios para promover la comprensión y la aceptación de la diversidad en la sociedad.

SESIÓN 12: PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTAL EN LA II EDICIÓN DEL FESTIVAL IMPULSARTE.

En un esfuerzo por amplificar la conversación en torno a la inclusión social y el empoderamiento a través del arte, el documental producido en colaboración con la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T se presentó con gran expectativa en la II Edición del Festival ImpulsARTE. Este festival, un evento pionero en la intersección de las artes visuales, la salud mental y la discapacidad, se ha consolidado como un espacio vital para la visibilización de estas temáticas críticas, promoviendo un diálogo constructivo y empático a través de la expresión artística.

Celebrado el 30 de noviembre de 2023, en el emblemático Palacio de los Condes de Gabia en Granada, el Festival ImpulsARTE se distingue por su compromiso con la cultura inclusiva, atrayendo a un público diverso y solidario. Gracias al apoyo de instituciones clave como AGREDACE (Asociación de Daño Cerebral de Granada), la Diputación de Granada y el Ayuntamiento de Granada, este evento ofrece una plataforma inigualable para artistas y creadores que buscan hacer una diferencia significativa en la sociedad.

El documental, que narra la travesía de empoderamiento y desarrollo personal a través del teatro y la danza inclusivos, fue seleccionado entre un número significativo de participantes para su exhibición en el festival. Esta nominación no solo resalta la calidad y el impacto de la obra, sino que también reconoce el valor de las historias de las personas con diversidad funcional involucradas en su creación. La inclusión del documental en el Festival ImpulsARTE representa un hito crucial para el proyecto,

pues no solo brinda la oportunidad de celebrar las voces y experiencias de los participantes, sino que también subraya la importancia de espacios culturales inclusivos que fomentan la comprensión y el aprecio por la diversidad y la capacidad del arte para transformar vidas.

A través de esta presentación, el documental no solo logró capturar la esencia del proyecto de intervención artístico y social de Superar-T, sino que también fortaleció el mensaje de que el arte es un vehículo poderoso para la inclusión social. La acogida positiva y el reconocimiento en el Festival ImpulsARTE impulsaron significativamente la visibilidad del proyecto, marcando un paso adelante hacia el logro de nuestro objetivo de destacar el papel transformador de la creación audiovisual en el ámbito de la inclusión y la diversidad.



Figura 103: Autor (2024). *Proyecciones*. Par fotográfico compuesto por dos fotografías; izquierda, Inma Espigares (2023) *Actuación*, y derecha, Autor (2023) *Mujer*.

6.6. RESULTADOS.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: Creando creciendo con Superar-T.

AUTORES: Javier Valseca y Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T.

GÉNERO: Documental

NACIONALIDAD: española

AÑO: 2022/2023

DURACIÓN: 09:58 min.

ENLACE: <https://youtu.be/5gKWII3SqcM?si=iZh8hVNO57v-UEmn>

SINOPSIS

Español

La Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T cree que el arte es esencial para todas las personas. Este documental muestra su dedicación a fomentar la inclusión y la estética a través de la danza y la actuación, involucrando a personas con y sin diversidad funcional. Celebrando la autenticidad de cada individuo, Superar-T utiliza el movimiento genuino, el juego y la improvisación para potenciar la creatividad y sensibilizar al público. Su objetivo es construir una sociedad más igualitaria y diversa, demostrando que todos pueden expresarse a través del arte.

Inglés

The Granadina Association of Performing Arts Superar-T believes that art is essential for everyone. This documentary showcases their dedication to fostering inclusion and aesthetics through dance and acting, involving people with and without functional diversity. Celebrating the authenticity of each individual, Superar-T uses genuine movement, play, and improvisation to enhance creativity and raise public awareness. Their goal is to build a more equal and diverse society, demonstrating that everyone can express themselves through art.



Figura 104: Autor y Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T (2022-2023). *Creando creciendo con Superar-T*. Fotograma

6.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abolafia, D. (2018). Medio siglo de artes escénicas y diversidad funcional en España. En J. Checa & S. Hartwig (Eds.), *¿discapacidad? Literatura, teatro y cine hispánicos vistos desde los disability studies*, 43-59.

Aprill, A., Holliday, E., Jeffers, F., & Miyamoto, K. (2004). *¿Puede el arte cambiar el mundo? El poder transformador del arte para fomentar y mantener el cambio social: una investigación cooperativa de Leadership for a Changing World*. Research Center for Leadership in Action.

Álvarez, E. y Asencio, E. (2020). La investigación en proyectos: alternativa de metodología para solucionar problemas en escenarios sociales. *Revista Varela*, 21(58), 1-9.

Belfiore, E. & Bennett, O. (2006). The social impact of the arts: An intellectual history. *Journal of Arts Management, Law, and Society*, 36(2), 73-87.

Boal, A. (1995). *The rainbow of desire: the Boal method of theatre and therapy*. Routledge.

Boal, A. (2013). *Teatro del oprimido*. Alba Editorial.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimento en entornos naturales y diseñados*. Editorial Paidós.

Checa, J. (2018). La representación de la diversidad funcional en la escena española contemporánea: perfiles. En J. Checa & S. Hartwig (Eds.), *¿discapacidad? Literatura, teatro y cine hispánicos vistos desde los disability studies*, (43-59).

Checa, J. (2018b). Sobre la representación de la diversidad funcional en el teatro español contemporáneo. En J. Checa & S. Hartwig (Eds.), *¿discapacidad? Literatura, teatro y cine hispánicos vistos desde los disability studies*, (73-88).

Checa, J. (2020). El Festival ÍDEM, la mediación del marco legal entre la producción y la creación artística. En *Inclusión, integración, diferenciación. La diversidad funcional en la literatura, el cine y las artes escénicas*, (23-37).

Dussel, E. D. (1983). *Introducción a la filosofía de la liberación: ensayo preliminar y bibliografía*. Editorial Nueva América.

Deleuze, G. (2003). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Elizalde, A. (2016). Desarrollo la Escala Humana: conceptos y experiencias. *Interacciones (Campo Grande)*, 1(1). <https://doi.org/10.20435/interacoes.v1i1.614>

Ezquiaga, M. (2022, junio 22). *El arte no puede cambiar el mundo, pero puede dar entidad material a metáforas del futuro*. Télam. <https://www.telam.com.ar/notas/202206/596281-el-arte-no-puede-cambiar-el-mundo-pero-puede-dar-entidad-material-a-metaforas-del-futuro.html>

Fabelo-Corzo, J. R. & López Troncoso, A. L. (2016). *Teatro y estética del oprimido: Homenaje a Augusto Boal*. Colección La Fuente, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Featherstone, S. (Director). (2019). *Stopgap in Stop Motion*. [Cortometraje]. Stopgap Dance Company, Arts Council England.

Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, 341-348.

Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.

Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the Management of Spoiled Identity*. Touchston.

Gough, I., & Doyal, L. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Icaria.

Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

Lévinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Caparrós Editores.

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.

Massó-Guijarro, B. (2022). *El teatro como experiencia educativa para la inclusión social de grupos vulnerables*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug.

Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. Fondo de Cultura Económica.

Miranda, J. J. (2005). *Gestión de proyectos*. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7cloudfront.net/45417164/LIBRO_Gestion_de_Proyectos_-_Juan_Jose_Miranda_PDF.pdf?1462576645Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Nicholson, H. (2014). *Applied drama: The gift of theatre*. Bloomsbury Publishing.

Niort, J. & Hernández, F. J. (2013). Psico-art: danza integradora. En J. A. Arregui, A. Dorado Suárez, P. J. Jiménez Martín, & A. V. Soler (Eds.), *Responsabilidad Social Ética y Deporte*, (pp. 281-286). Ibersaf Industrial.

Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes

Rancier, J. (2011). *El tiempo de la igualdad*. Diálogos sobre política y estética. Herder Editorial.

Sartre, J. P. (1966). *El ser y la nada*. Ediciones Losada.

Sedano-Solís, A. S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*, 23, 104-113.

Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila editores.

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8, 00-00.

Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 17(41), 11-22. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/6024>

Valenzuela, B. (2017): Entrevista a Carlos Skliar. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 1, 150-157.

Vicente, Á. (2017, mayo 04). *El arte no cambia el mundo, pero sí puede reinventarlo*. El País. https://elpais.com/cultura/2017/05/03/actualidad/1493834011_187296.html

Zuloaga, M. L. (2020). Arte, creatividad y resiliencia: recursos frente a la pandemia. *Avances En Psicología*, 28(2), 191-204.

7. ENTRE TRÁNSITOS

CREACIÓN AUDIOVISUAL
Y FOTOGRÁFICA PARA EL
**EMPODERAMIENTO DE
LAS PERSONAS TRANS.**



7.1. CONTEXTO Y NECESIDADES.

El proyecto *Entre tránsitos* fue puesto en práctica con un grupo de activistas LGTBIQ+, estudiantes de la asignatura optativa ‘Arte y Cultura en la Educación Social’ del Grado de Educación Social de la Universidad de Granada, en el primer cuatrimestre del curso académico 2022/23. El objetivo principal que nos propusimos fue el de diseñar un modelo de trabajo para facilitar un empoderamiento de personas disidentes a través de dinámicas artísticas de expresión corporal. Utilizamos para ello una metodología activa y participativa, donde pudiéramos experimentar un aumento en las oportunidades para conseguir una serie de competencias relacionales, emocionales y sociales, necesarias para mejorar el proceso de transición a través del autoconocimiento y la exploración y reconocimiento de las capacidades y limitaciones. Asimismo, con este proyecto se pretendía trabajar sobre la recuperación personal derivada del proceso de cambio de género.

Precisamente, la combinación de mente y cuerpo fue la idea de esta actividad, dirigida a personas del colectivo trans interesadas en hacer un proceso de restauración emocional mediante diversas herramientas propias de este ámbito, como puede ser el teatro, la expresión dramática y el movimiento del cuerpo.

Las actividades se llevaron a cabo en el aula de expresión corporal de la Facultad Ciencias de la Educación, espacio que se adaptaba a las demandas necesarias para realizar dicho proyecto de forma fructífera. Una actividad de esta índole podría ser una manera ingeniosa de tomar autoconciencia mediante una forma divertida y distinta, donde se puede trabajar, comunicar y expresar las emociones más profundas.

Acompañar y reforzar una transición de género, recuperar fuerzas tras diversos obstáculos sanitarios, un proceso de duelo (tras la aceptación de tu identidad), aguantar el desgaste de la dedicación intensiva a los cuidados externos e internos, etc. Podrían ser estas y otras las motivaciones de inicio, junto con el bienestar, el empoderamiento personal y el establecimiento de sinergias y redes de apoyo.

Por un lado, se buscaba crear espacios seguros por medio de la utilización de técnicas de expresión corporal. Esta iniciativa responde a la demanda del colectivo disidente, sobre la necesidad de trabajar mediante la expresión corporal dentro de un espacio seguro de encuentro. Estas necesidades percibidas fueron identificadas en una de las sesiones de trabajo durante el mes de octubre de 2022, que se desarrollaron en el marco del Aula de Disidencias en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, encuadrado dentro del proyecto ‘Entornos de aprendizaje expansivo: proyectos colaborativos de investigación, emprendimiento y aprendizaje servicio’ que recibió la concesión de Proyectos de Innovación Docente Avanzados y Coordinados, correspondiente a la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas del Plan FIDO UGR 2022-2023.

7.2. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS.

7.2.1. PROBLEMATIZACIÓN.

- 7.2.1.1. La implementación de un proyecto de creación audiovisual y fotográfica centrado en la expresión corporal contribuirá al empoderamiento de las personas trans al proporcionarles una plataforma para explorar y comunicar su identidad de género de manera artística.
- 7.2.1.2. La participación en actividades artísticas visuales y audiovisuales que fomenten la expresión corporal influirá positivamente en el autoconcepto y la autoestima de las personas trans, fortaleciendo así su identidad personal y su proceso de autoaceptación.
- 7.2.1.3. La creación de un espacio seguro de creación artística entre iguales promoverá la cohesión social y el bienestar psicosocial de las personas trans, al brindarles un entorno donde puedan compartir sus experiencias y expresiones sin temor a la discriminación

7.2.2. OBJETIVO GENERAL.

Implementar un proyecto de creación audiovisual y fotográfica que permita evidenciar los beneficios de la expresión corporal en los procesos de empoderamiento de las personas trans.

7.2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- 7.2.3.1. Facilitar al estudiantado participante una serie de herramientas y conocimientos materiales e inmateriales, propios de las artes visuales y audiovisuales, que les permitan documentar desde una perspectiva artística y estética los procesos de expresión corporal.
- 7.2.3.2. Crear un espacio seguro de creación artística entre iguales donde promover la cohesión social, el bienestar psicosocial y la inclusión.
- 7.2.3.3. Desarrollar el autoconcepto y la autoestima a través de la expresión corporal como medio de fortalecimiento de la identidad personal.
- 7.2.3.4. Generar una serie de productos fotográficos y videográficos que visibilicen la expresión de género no normativa con el propósito de favorecer la normalización en el proceso de autoaceptación de las personas trans.

7.3. MARCO CONCEPTUAL.

Nuestro cuerpo y nuestra identidad podrían estar condicionados por cánones preestablecidos sustentados en modelos sociales hegemónicos y normativos que definen el comportamiento y las normas que debe seguir el individuo para adaptarse al mundo que le rodea. La necesidad de adecuación a los estándares normalizados ha provocado que la mente se distancie del cuerpo, silenciándolo y escondiendo aquellas identidades disidentes que no se adaptan a la normatividad social (Orellana, 2019).

Las distintas disciplinas artísticas y en concreto, aquellas que se sirven de la expresión corporal como medio de liberación, crean formas de resistencia a la identidad propia, creando espacios intermedios entre la ficción y la realidad que nos permiten mostrarnos al mundo tal como somos. Esta construcción corporal se crea mediante la corporeización, estableciendo una nueva forma de entender el cuerpo y expresarse, dándole valor al cuerpo más allá de lo biológico y normativo (Orellana, 2019). Por ello, es necesario trabajar en la conciencia corporal, habitando y sintiendo el propio cuerpo, mostrando a la sociedad una identidad propia. Para ello, es imprescindible la expresión corporal, junto con el arte, como medio de transformación social, uniendo y materializando al espacio

y el tiempo los sentimientos y las emociones (Orellana, 2019). De esta manera, viendo al individuo con una perspectiva holística, se puede trabajar a partir de la expresión artística, siendo un método imprescindible de expresión de sentimientos, emociones, sensaciones y vivencias, implicando, además, una oportunidad educativa para el desarrollo personal y social (Mundet et al., 2015). Como afirma Paul Klee (s.f): “El arte no reproduce lo visible, sino que hace visible lo que no siempre es.” (p. 89; citado en Sánchez & Ramos, 2006).

A pesar de haber avanzado en algunos ámbitos, también se es consciente de la necesidad que aún existe por la incapacidad de adaptación de la vertiginosa sociedad en la que estamos inmersos (Moreno, 2018). Así pues, Moreno propone una alternativa para resolver estas problemáticas sociales a través de la educación artística, que la considera un recurso importante en la formación y construcción de una población libre, creativa y autónoma; no tratándose únicamente de crear imágenes, sino que además pretende construir individuos respetuosos y empáticos, que son aspectos imprescindibles para convivir en una sociedad libre de odio y discriminación, ya que una de las causas de acosos escolar es una falta de empatía, así como una ausencia de reconocimiento de las emociones de otras personas, asociado a la falta de principios libres de estereotipos sexistas y atención a la diversidad (Sarmiento y Marmolejo, 2005; citado en Moreno, 2018).

En este contexto, según Mundet et al. (2015), el arte y sus diferentes formas de expresarlo es un recurso esencial, no solo en el ámbito corporal, sino como un arma educativa donde se exponen las habilidades emocionales, psicológicas y comunicativas. De esta manera, según Molina et al. (2009), se fomenta la integración y socialización de los individuos aportando beneficios a las relaciones interpersonales y acercando más al sujeto a su entorno, así como a la creatividad, a la cultura y al autoconcepto (citado en Mundet et al., 2015). Por lo tanto, las actividades artísticas, en concreto las relacionadas con la corporalidad, son un recurso esencial para trabajar con diversos colectivos en vulnerabilidad social, en otras palabras, utilizar el arte para estimular la expresión corporal y de

esta forma conectar con el propio cuerpo y comunicarse con el mundo que le rodea, como medio de interacción con el exterior (Munevar y Díaz, 2009; Moreno, 2010; citado en Mundet et al., 2015). Por otro lado, Huerta (2016) manifiesta que el “arte sirve para acercarnos a la realidad de nuestro entorno más actual” (p. 32). Es decir, el arte como un método de divulgación para aquellas disidencias que han sido invisibilizadas y excluidas sistemáticamente, y que no han tenido lugar, en este ámbito, debido a la hegemonía heteronormativa.



Figura 106: Autor (2022-2023). *Entre tránsitos*. Fotografía independiente

7.4. JUSTIFICACIÓN.

7.4.1. MOTIVACIONES PERSONALES Y PROFESIONALES.

En un contexto social donde la diversidad de género sigue siendo una cuestión controvertida y desafiante, surge la necesidad imperiosa de crear espacios de empoderamiento y expresión para las personas trans. La discriminación y el estigma que a menudo enfrentan estas personas pueden tener un impacto negativo en su autoconcepto, autoestima y bienestar psicosocial. Nuestra motivación personal y profesional radica en abordar esta problemática y proporcionar a las personas trans una herramienta innovadora y creativa para fortalecer su autoconcepto, autoestima y sentido de pertenencia.

7.4.2. CONVENIENCIA.

El proyecto de investigación "Entre tránsitos" se erige como una respuesta a esta necesidad, abogando por la implementación de una propuesta audiovisual y fotográfica que busca no solo documentar, sino también celebrar la expresión corporal en la comunidad trans. A través de la

colaboración con activistas LGTBQ+ y estudiantes universitarios, este proyecto se posiciona como una herramienta poderosa para fomentar el empoderamiento y la inclusión. La discriminación y el estigma que enfrentan las personas trans en la sociedad han dado lugar a numerosos desafíos, incluida la marginación, la discriminación y la falta de apoyo en el proceso de transición.

7.4.3. RELEVANCIA.

El proyecto "Entre tránsitos" se emerge como un esfuerzo de vital importancia en el panorama de la educación y el empoderamiento dentro del colectivo LGTBQ+. A través de una colaboración fructífera entre activistas, estudiantes y la Universidad de Granada, este proyecto se construye con el propósito de catalizar cambios profundos en las vidas de personas disidentes, centrándose en la potenciación de su autoestima y expresión artística. Les destinataries y la relevancia de este proyecto son amplios y diversos:

7.4.3.1. Personas en proceso de cambio de género: Les principales beneficiaries directes de este proyecto son las personas trans en medio de la transición de género. La metodología activa y participativa empleada en el proyecto brinda un espacio seguro y estimulante para que estas personas exploren y descubran su identidad y expresión corporal, lo que potencia su autoconocimiento y les proporciona herramientas para afrontar su proceso de transición con mayor confianza y resiliencia.

7.4.3.2. Activistas LGTBQ+: Les activistas que colaboraron en el proyecto se beneficiarán al adquirir nuevas perspectivas y habilidades para promover el empoderamiento y la expresión creativa en su comunidad. Este proyecto les brinda una oportunidad invaluable para ser agentes de cambio efectivos y sensibles en la lucha por los derechos y la visibilidad de las personas LGTBQ+.

7.4.3.3. Estudiantes de la asignatura Arte y Cultura en la Educación Social: Les estudiantes involucrados en este proyecto adquieren un aprendizaje práctico y profundo al abordar cuestiones

de diversidad y empoderamiento en el contexto educativo. Experimentan de primera mano cómo las dinámicas artísticas pueden ser utilizadas como herramientas efectivas para fomentar la autoconfianza, la comunicación y la sensibilidad hacia la diversidad.

7.4.3.4. Facultad de Ciencias de la Educación y Universidad de Granada: La relevancia de este proyecto trasciende las aulas y se extiende a la institución educativa en su conjunto. Al apoyar y fomentar iniciativas como "Entre tránsitos", la Universidad de Granada demuestra su compromiso con la creación de un entorno inclusivo y respetuoso para todas las identidades de género y orientaciones sexuales. Este proyecto contribuye a la formación de aulas de disidencia donde la diversidad es celebrada y respetada.

7.4.3.5. La sociedad en general: A medida que la conciencia y la sensibilidad hacia las cuestiones LGTBIQ+ continúan expandiéndose, la sociedad en su conjunto se beneficia. "Entre tránsitos" contribuye a desterrar prejuicios y estereotipos al fomentar una comprensión más profunda y empática de las experiencias de las personas en el proceso de cambio de género. Además, al empoderar a estas personas, el proyecto promueve una sociedad más inclusiva y equitativa en general.

En resumen, "Entre tránsitos" se posiciona como un proyecto que trasciende las fronteras académicas y comunitarias, empoderando a individuos, educadores, activistas y la sociedad en su conjunto para abrazar la diversidad y promover la inclusión.

7.4.4. IMPLICACIONES PRÁCTICAS.

El proyecto "Entre tránsitos" aborda necesidades prácticas y emocionales concretas de las personas trans. Ofrece un espacio para la exploración y comunicación de emociones profundas, así como una forma de acompañar y reforzar la transición de género, superar obstáculos emocionales y físicos, y

establecer conexiones significativas dentro de la comunidad. A través de la expresión artística, busca brindar a las personas trans una herramienta valiosa para su autodescubrimiento, autorecuperación y empoderamiento personal. Los resultados esperados trascienden lo meramente artístico, ya que el proceso creativo actúa como una herramienta terapéutica, permitiéndoles enfrentar desafíos emocionales, físicos y sociales que a menudo acompañan a la transición de género.

7.4.5. VALOR TEÓRICO.

La presente investigación se construye sobre una base bibliográfica y referencial diversificada y rigurosa. En un contexto en el que la diversidad sexual y de género sigue siendo un terreno de lucha y exploración, este proyecto se propone como un vehículo de transformación social a través del arte y la educación.

Los fundamentos teóricos y conceptuales de esta investigación se apoyan en diversas fuentes clave.

1. Arte, Diversidad Sexual y Educación Artística: La obra de Ayerbe (2017), Huerta (2016), Moreno (2018), Mundet, Beltrán, y Moreno (2015), y Orellana (2019) proporciona un marco sólido para entender la relación entre el arte, la diversidad sexual y la educación artística. Estos autores examinan cómo el arte puede ser una herramienta de empoderamiento y transformación social, abriendo nuevos caminos para la expresión y la comprensión de la diversidad de género y orientación sexual.

2. Cuestionamiento de los Binarismos: Las teorías de Judith Butler, tal como se presentan en "El género en disputa" (2007) y el análisis de Duque (2010) sobre la performatividad de género, permiten una comprensión crítica de los binarismos de género y su impacto en la sociedad. Estos enfoques son fundamentales para la conceptualización de un proyecto que desafía y cuestiona las categorías tradicionales de género.

3. Pedagogía Queer: La influencia de Paul Preciado en la pedagogía queer se convierte en una guía para el diseño de estrategias educativas inclusivas y no normativas. Su trabajo contribuye a la creación de un entorno de aprendizaje que respete y celebre la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales.

4. Biopolítica: Las ideas de Michel Foucault, Agamben, Espósito, Hard, Negri y Byung-Chul Han sobre biopolítica proporcionan un marco crítico para analizar las formas en que el poder se ejerce sobre los cuerpos y las identidades de las personas trans. Estos conceptos ayudan a contextualizar la necesidad de empoderamiento y resistencia.

5. Referentes Literarios y Cinematográficos: Las novelas de Tom Spanbauer, "El hombre que se enamoró de la Luna" y "La ciudad de los cazadores tímidos", junto con "La esclava de nadie" y "La rebelión de las hienas", ofrecen narrativas ricas que exploran las experiencias trans e intersexuales. Las películas como "Orlando", "El hada ignorante" y documentales como "Test de la Vida Real" y "El tiempo del arco iris" enriquecen la comprensión de las representaciones visuales y narrativas de la diversidad sexual y de género.

6. Referencias Audiovisuales: La serie "Historias de San Francisco" y el cortometraje "Se receta silencio" brindan ejemplos concretos de cómo los medios audiovisuales pueden ser utilizados para visibilizar y promover la comprensión de las identidades trans e intersexuales.

En resumen, esta investigación se nutre de un cuerpo sólido de literatura académica, teorías críticas y referentes culturales que respaldan la creación audiovisual y fotográfica como medios de empoderamiento y transformación social para las personas trans. Al fusionar teoría y praxis artística, este proyecto busca contribuir al diálogo sobre diversidad sexual y de género y promover una sociedad más inclusiva y respetuosa con las identidades diversas.

7.4.6. VALOR METODOLÓGICO.

El proyecto se fundamenta en la premisa de que el arte y la expresión creativa pueden ser vehículos poderosos para el empoderamiento y la autoafirmación. La metodología empleada en este proyecto, que combina la a/r/tografía social, la Investigación Acción Participante y el Artivismo, busca una participación activa y significativa de las personas involucradas. La comunidad estudiantil y los activistas LGTBIQ+ se definirán como protagonistas de su propia narrativa, empoderándose a través de la exploración artística y la expresión de sus emociones más profundas.

El enfoque metodológico de "Entre tránsitos" proporciona un marco sólido para la creación de un espacio seguro y colaborativo en el cual las personas trans pueden desarrollar sus habilidades artísticas y, al mismo tiempo, fortalecer su autoconcepto y autoestima. La adquisición de herramientas y conocimientos en artes visuales y audiovisuales permite a las personas trans documentar sus procesos de expresión corporal desde una perspectiva artística, contribuyendo así a su empoderamiento a través de la autoexpresión creativa. Además, el ambiente de creación entre iguales fomenta la cohesión social y el bienestar psicosocial, descubriendo un entorno en el que la comunidad trans puede sentirse apoyada y comprender.

En resumen, el proyecto "Entre tránsitos: creación audiovisual y fotográfica como herramienta de empoderamiento de las personas trans" se justifica en la necesidad de proporcionar a las personas trans un medio innovador y creativo como el que ofrecen las Metodologías de Investigación Educativa Basadas en las Artes para fortalecer su autoconcepto, autoestima y sentido de pertenencia. A través de la expresión artística, este proyecto aspira a catalizar un cambio positivo en la vida de las personas trans y en la percepción de la sociedad hacia la diversidad de género.

Páginas 544-545: Figura 107: Ana Bermúdez, Pau Cerón, Pablo Espinosa, Nur García, Autor, Natalia Shevchuk, Jirah Buesing y Amalia Lázaro (2022-2023). *Body painting*. Fotografía independiente con cita visual indirecta (Haring, 1985)



7.5. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS.

En el contexto del proyecto de investigación titulado "Entre tránsitos: Creación audiovisual y fotográfica para el empoderamiento de las personas trans en proceso de cambio de género", se llevó a cabo un proceso multidisciplinario y participativo que abarcó diversas fases con el propósito de lograr una representación visual auténtica y empoderadora. Este proyecto tuvo como objetivo central brindar visibilidad y voz a las personas trans en su proceso de cambio de género.

En la primera fase, durante el primer semestre del año académico 2021/22, el estudiantado participante realizó un trabajo exhaustivo que implicó un diagnóstico de necesidades. Esta etapa inicial se llevó a cabo en el marco de la asignatura "Diagnóstico de Necesidades en Educación Social". A través de este trabajo previo, se buscó comprender de manera profunda las necesidades y desafíos que enfrentan las personas trans en su camino de transformación.

En la segunda fase, se estableció un acercamiento directo con el estudiantado, permitiéndoles expresar de manera concisa y clara los fundamentos y objetivos del proyecto que se disponían a desarrollar. Esta etapa de diálogo facilitó la identificación de cómo se podía contribuir a sus

esfuerzos y en qué aspectos podrían requerir apoyo.

La tercera fase estuvo orientada a la captura audiovisual y fotográfica de las performances que las personas trans deseaban documentar. La grabación de videos y la captura de imágenes jugaron un papel fundamental en la documentación de las expresiones artísticas y personales, que más tarde se utilizarían en la edición del vídeo final.

Finalmente, en la cuarta fase del proyecto, el estudiantado asumió un papel de total independencia al llevar a cabo la edición del vídeo. Contando con las herramientas técnicas necesarias, tuvieron la capacidad de dar forma a las imágenes capturadas y transformarlas en una narrativa visual coherente y poderosa. En este proceso, se brindaron consejos técnicos sobre el software de edición de vídeo para asegurar un producto final de alta calidad.

En conjunto, este proyecto de investigación representó un enfoque holístico hacia la creación audiovisual y fotográfica, centrándose en la autenticidad, la representación y el empoderamiento de las personas trans en su viaje de cambio de género. Cada fase del proyecto contribuyó a la construcción de una narrativa inclusiva y significativa que resaltó las voces y experiencias de este grupo, promoviendo así la sensibilización y el entendimiento en la sociedad.

7.5.1. TRABAJO PREVIO DEL ESTUDIANTADO. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES.

El diagnóstico de necesidades fue llevado a cabo por el grupo de activistas LGTBIQ+ durante el primer semestre del año académico 2021/22 en el transcurso de la asignatura Diagnóstico de Necesidades en Educación Social (2441125) y en las sesiones de trabajo durante el mes de octubre de 2022, que se desarrollaron en el marco del Aula de Disidencias en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Este grupo de estudiantes estaba capacitado para

diagnosticar situaciones complejas a través de diversos estudios y para la creación de herramientas para la recopilación y análisis de información relevante. Estas metodologías permiten desarrollar y gestionar intervenciones educativas dirigidas a personas o grupos que pudieran sufrir distintos tipos de opresión, exclusión o discriminación.

7.5.2. PRIMERA TOMA DE CONTACTO CON EL ESTUDIANTADO.

La primera toma de contacto con el estudiantado que iba a realizar la intervención socioeducativa se produjo el día 1 de diciembre. En esta primera reunión el objetivo principal era crear un vínculo afectivo con el estudiantado y conocer cuáles eran sus propósitos. El grupo de trabajo había realizado previamente un diagnóstico de necesidades tenía clara las referencias tanto artísticas como bibliográficas para implementar su proyecto y solamente había que determinar cuáles eran los recursos fotográficos y videográficos necesarios para documentar la práctica socioeducativa.

7.5.3. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA A TRAVÉS DE LAS ARTES.

La intervención socioeducativa se implementó el día 15 de diciembre de 2022 en el aula de expresión corporal de la facultad De Ciencias de la educación de la Universidad de Granada. Primeramente, tuvimos que adecuar el set de rodaje colocando un fondo blanco transparente que sirviera para proyectar las sombras chinescas, acto seguido, retiramos todo aquel material que no pretendíamos que se visibilizara en la documentación fotográfica y videográfica. Una vez preparado el set de rodaje y retirados aquellos elementos que podían imposibilitar una visión estética y artística, procedimos a la grabación del vídeo. Fueron los y las propias estudiantes quienes registraron videográficamente todo lo que estaba ocurriendo en el aula de expresión corporal. Nuestra única función fue la de supervisar los planos cinematográficos que estaban captando y la de fotografiar aquellos instantes que me parecían más relevantes de la acción socioeducativa y artística.

7.5.4. EDICIÓN DEL VÍDEO.

La edición del video fue llevada a cabo íntegramente por Pau Cerón Calvente, miembro del aula de disidencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR y activista por los derechos de las personas LGTBQ+ durante la última semana del mes de diciembre de 2022.

7.5.5. EXHIBICIÓN DE LOS RESULTADOS.

La etapa de exhibición de los resultados del proyecto de creación audiovisual y fotográfica para el empoderamiento de las personas trans fue un momento clave para la visibilización y celebración del trabajo realizado. Esta fase se concretó en dos eventos significativos que permitieron difundir el mensaje y el impacto del proyecto en diferentes entornos académicos y culturales.

Durante el curso académico 2022/2023, el vídeo resultante del proyecto fue presentado en el aula de la asignatura Arte y Cultura en la Educación Social del Grado de Educación Social de la Universidad de Granada. Esta proyección ofreció al estudiantado y al profesorado una oportunidad única para apreciar y reflexionar sobre las experiencias y expresiones artísticas de las personas trans. La exhibición mostró el talento y la creatividad de los participantes y promovió un diálogo enriquecedor sobre la inclusión y el empoderamiento en el ámbito educativo. Este evento se alineó directamente con los objetivos específicos propuestos sobre facilitar herramientas y conocimientos de las artes visuales y audiovisuales y de desarrollar el autoconcepto y la autoestima a través de la expresión corporal.

En el curso académico 2023/2024, la exposición fotográfica del proyecto se llevó a cabo en el Festival Crea Innova Educa en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Granada. Este evento permitió que una audiencia más amplia, compuesta por estudiantes, profesores y miembros de la comunidad, interactuara con las imágenes y narrativas visuales que capturaban la esencia y las historias de las

personas trans. La exposición sirvió como un espacio de encuentro y sensibilización, destacando la importancia del reconocimiento y el respeto hacia la diversidad de identidades de género. Este evento contribuyó significativamente a los objetivos de crear un espacio seguro de creación artística y de generar productos fotográficos y videográficos que visibilicen la expresión de género no normativa.

Ambos eventos fueron esenciales para la difusión del proyecto, subrayando el poder del arte como herramienta de cambio social y contribuyendo significativamente al empoderamiento de las personas trans mediante la visibilidad y la expresión artística. La creación de estos espacios seguros de exhibición promovió la cohesión social, el bienestar psicosocial y la inclusión, alineándose con el objetivo general de evidenciar los beneficios de la expresión corporal en los procesos de empoderamiento de las personas trans.



Figura 108: Autor (2024). *Sombras*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías del autor (2022); izquierda, *Movimiento I*; centro, *Movimiento II* y derecha, *Movimiento III*.

7.6. RESULTADOS.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: Entre tránsitos.

AUTORES/AS: Ana Bermúdez, Pau Cerón, Pablo Espinosa, Nur García, Javier Valseca, Natalia Shevchuk, Jirah Buesing y Amalia Lázaro.

GÉNERO: Videoarte

NACIONALIDAD: española

AÑO: 2022/2023

DURACIÓN: 07:01 min.

ENLACE: <https://youtu.be/2XkEHvHTjn8>

SINOPSIS

Español

Entre Tránsitos es un vídeo transformador que invita a una profunda reevaluación de las percepciones en torno al arte y la educación, mientras se explora el riquísimo mundo de los sentimientos, las incertidumbres, los temores y el potencial que define al colectivo trans. Enraizado en la sencilla premisa de la aceptación incondicional, la obra destaca la esencia fundamental de acoger a las personas en su totalidad, independientemente de sus diferencias. Mediante una narrativa cautivadora, *Entre Tránsitos* revela la intrincada relación entre nuestro cuerpo y nuestra identidad, profundizando en la comprensión de cómo los modelos sociales rigen nuestro comportamiento y establecen las normas que debemos seguir para obtener validación social.

Inglés

Between Transits is a transformative video that invites a profound reassessment of perceptions around art and education, while exploring the rich world of feelings, uncertainties, fears, and potential that defines the trans collective. Rooted in the simple premise of unconditional acceptance, the work highlights the fundamental essence of embracing whole people, regardless of their differences. Through a captivating narrative, *Entre Tránsitos* reveals the intricate relationship between our body and our identity, deepening our understanding of how social models govern our behavior and establish the norms we must follow to obtain social validation.



Figura 109: Ana Bermúdez, Pau Cerón, Pablo Espinosa, Nur García, Autor, Natalia Shevchuk, Jirah Buesing y Amalia Lázaro (2022-2023). *Entre Tránsitos*. Fotograma

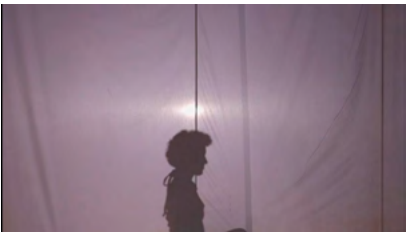
7.7. ESQUEMA DE FRAMES.



FRAME 1



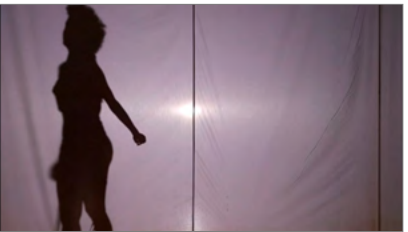
FRAME 2



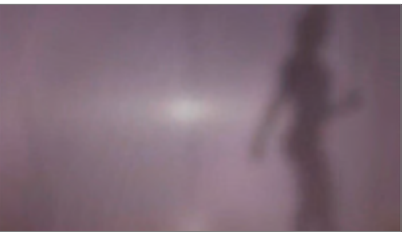
FRAME 3



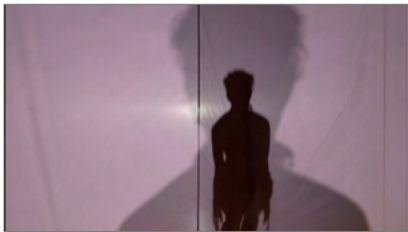
FRAME 13



FRAME 14



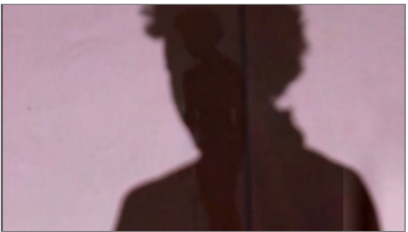
FRAME 15



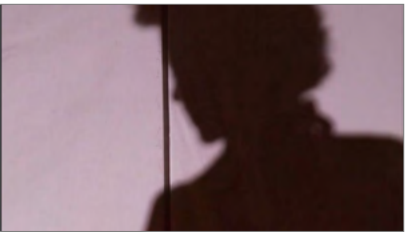
FRAME 4



FRAME 5



FRAME 6



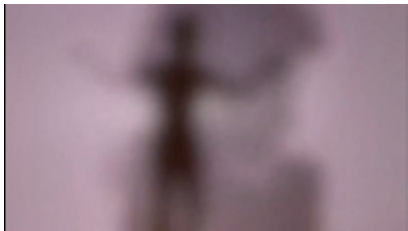
FRAME 16



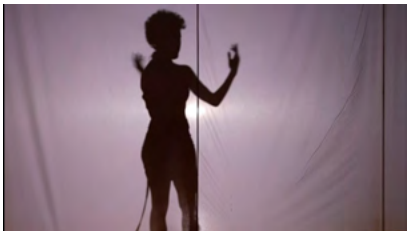
FRAME 17



FRAME 18



FRAME 7



FRAME 8



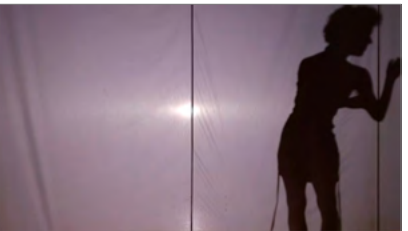
FRAME 9



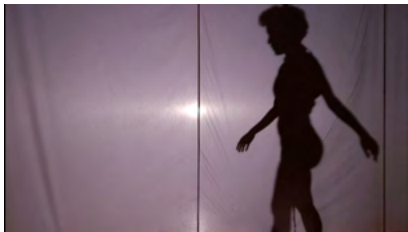
FRAME 19



FRAME 20



FRAME 21



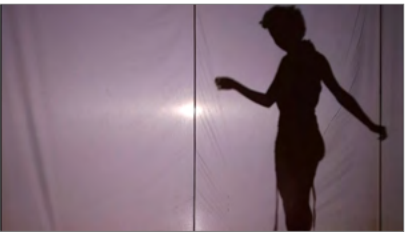
FRAME 10



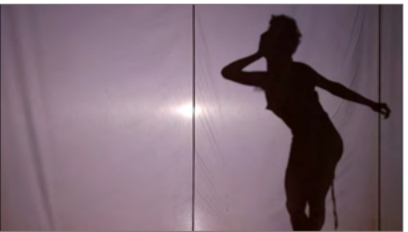
FRAME 11



FRAME 12



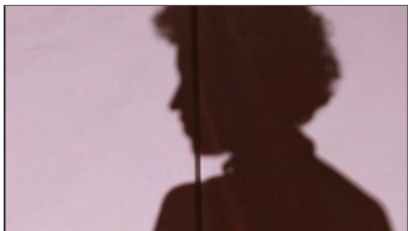
FRAME 22



FRAME 23



FRAME 24



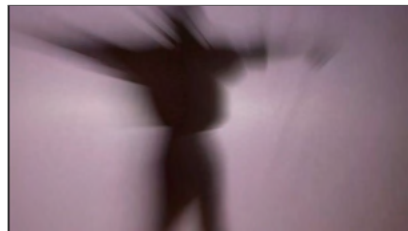
FRAME 25



FRAME 26



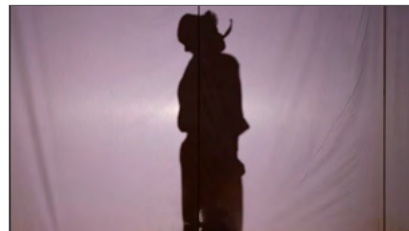
FRAME 27



FRAME 37



FRAME 38



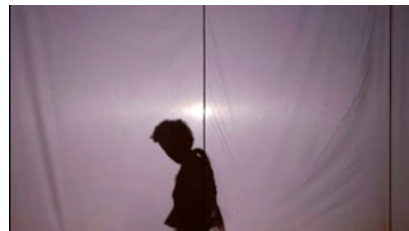
FRAME 39



FRAME 28



FRAME 29



FRAME 30



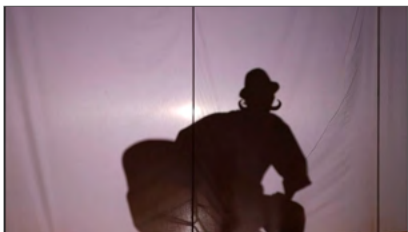
FRAME 40



FRAME 41



FRAME 42



FRAME 31



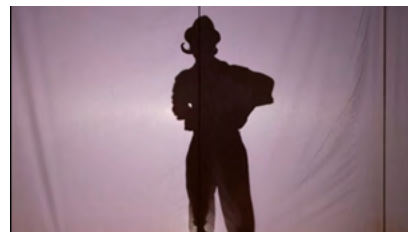
FRAME 32



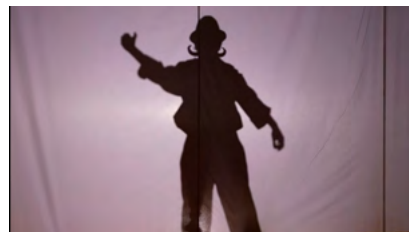
FRAME 33



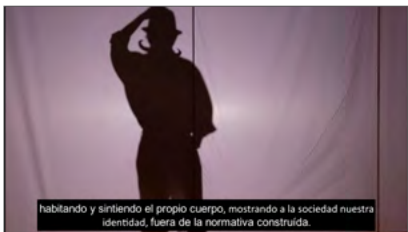
FRAME 43



FRAME 44



FRAME 45



FRAME 34



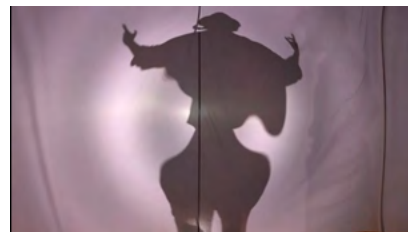
FRAME 35



FRAME 36



FRAME 46



FRAME 47



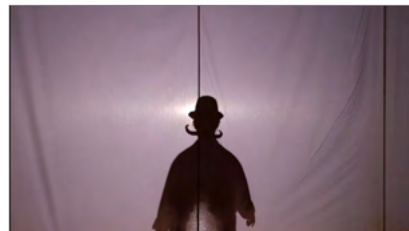
FRAME 48



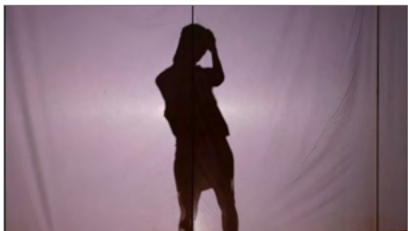
FRAME 49



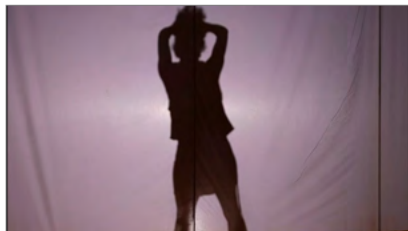
FRAME 50



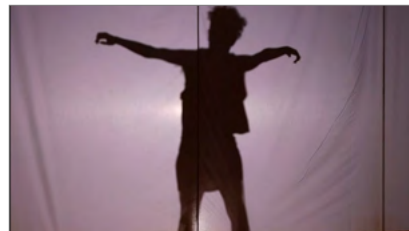
FRAME 51



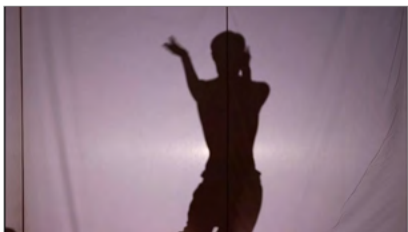
FRAME 52



FRAME 53



FRAME 54



FRAME 55



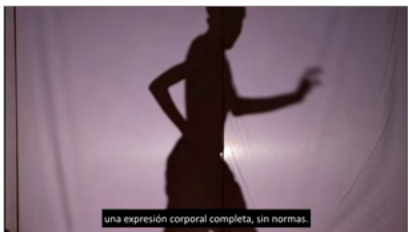
El arte, es un medio de transformación social y una forma de expresión,

FRAME 56



que nos ayuda a conectar con los sentimientos y las emociones, permitiendo,
en el caso de la danza,

FRAME 57



una expresión corporal completa, sin normas.

FRAME 58



FRAME 59



FRAME 60

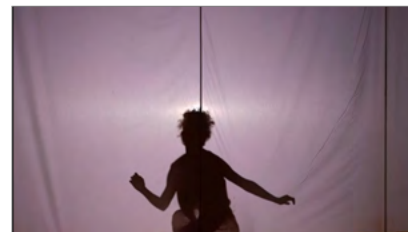


De esta forma, se visibiliza la expresión de género no normativa

FRAME 61



FRAME 64



FRAME 67

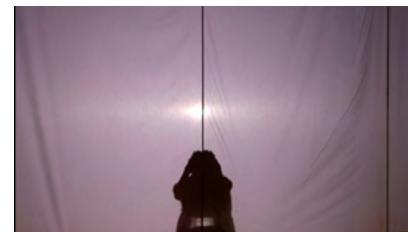


para favorecer la normalización en el proceso de autoaceptación.

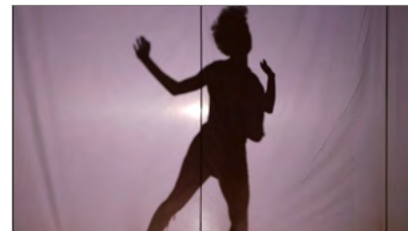
FRAME 62



FRAME 65



FRAME 68



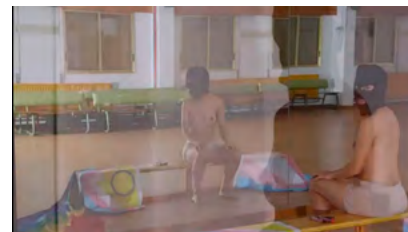
FRAME 63



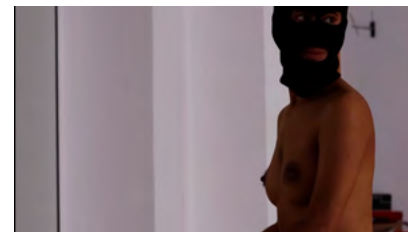
FRAME 66



FRAME 69



FRAME 70



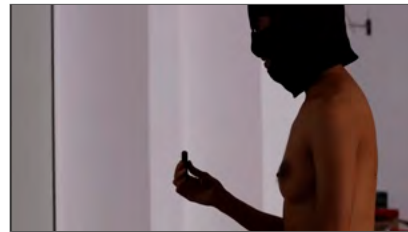
FRAME 71



FRAME 72



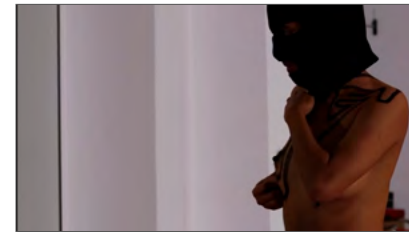
FRAME 73



FRAME 74



FRAME 75



FRAME 76



FRAME 77



FRAME 78



FRAME 79



FRAME 80



FRAME 81



FRAME 82



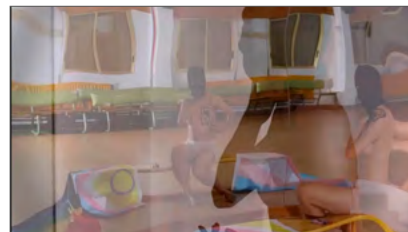
FRAME 83



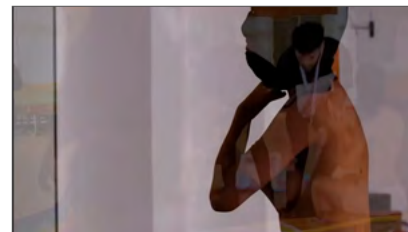
FRAME 84



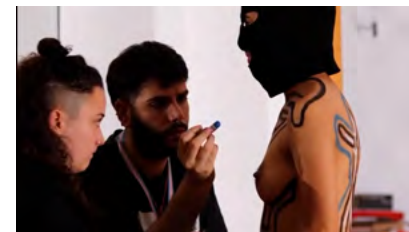
FRAME 85



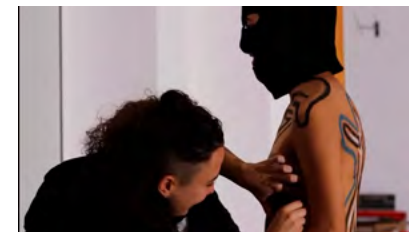
FRAME 86



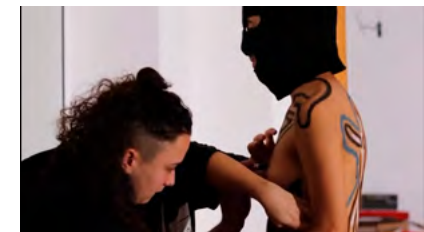
FRAME 87



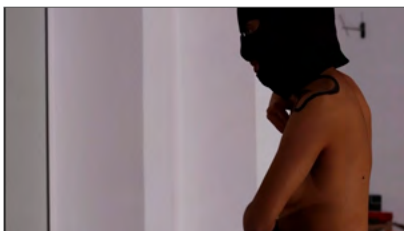
FRAME 88



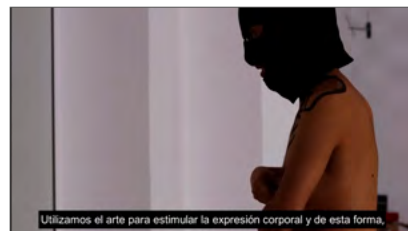
FRAME 89



FRAME 90



FRAME 91



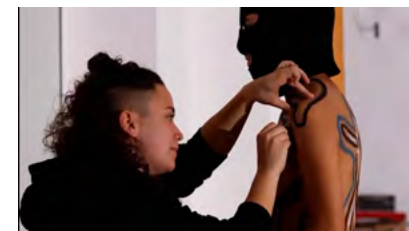
FRAME 92



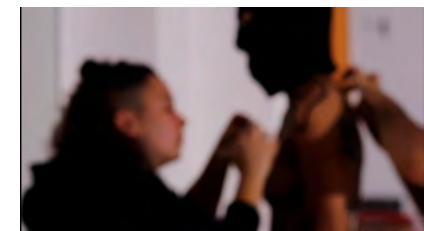
FRAME 93



FRAME 94



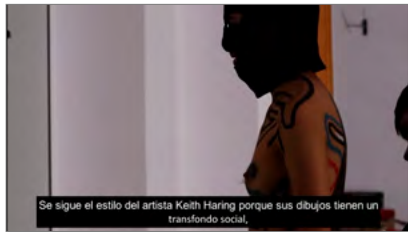
FRAME 95



FRAME 96



FRAME 97



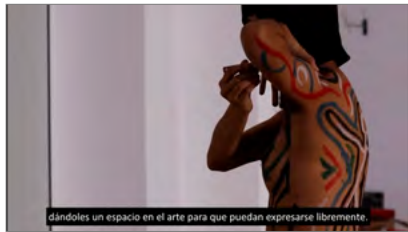
FRAME 98



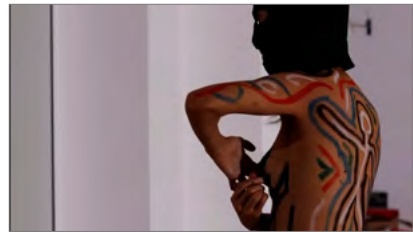
FRAME 99



FRAME 100



FRAME 101



FRAME 102



FRAME 103



FRAME 104



FRAME 105



FRAME 106



FRAME 107



FRAME 108



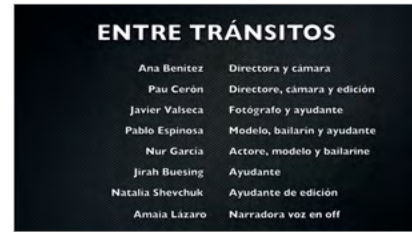
FRAME 109



FRAME 110



FRAME 111



FRAME 113

7.8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ayerbe, N. (2017). Documentando lo Efímero: reconsideración de la idea de presencia en los debates sobre la performance. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 7, 551-572.

Bourque, S. C., Butler, J., Conway, J.K., Cucchiari, S., Lamas., Ortner, S. B., Rubin, G., Scott, J., y Whitehead, H (2013). El concepto género. En Lamas, M (Comp). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM – Miguel Ángel Porrúa.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de educación y pensamiento*, (17), 85-95.

FELGTBI+. (2021). *Personas trans y educación no formal*.
[https://felgtb.org/wpcontent/uploads/2021/09/investigacion_educacionnoformal_FEL GTB.pdf](https://felgtb.org/wpcontent/uploads/2021/09/investigacion_educacionnoformal_FEL_GTB.pdf)

Haring, K. (1985). *Body painting* [sesión artística]. En Safarti, P. (1985). *Body painting por Keith Haring* [fotografía]. <https://bit.ly/4bPn8t3>

Huerta, R. (2016). *Transeducar. Arte, docencia y derechos LGBT*. Egales.

Moreno, F. (2018). Educación en diversidad sexual a través de las artes plásticas. *Pulso: revista de educación*, (41), 85-103.

Mundet, A., Beltrán, A. M., & Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de educación*, (26), 315-329.

Orellana, C. (2019). *Cuerpo, arte y transformación social. La corporalidad en las intervenciones socioeducativas a través del arte*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Barcelona.

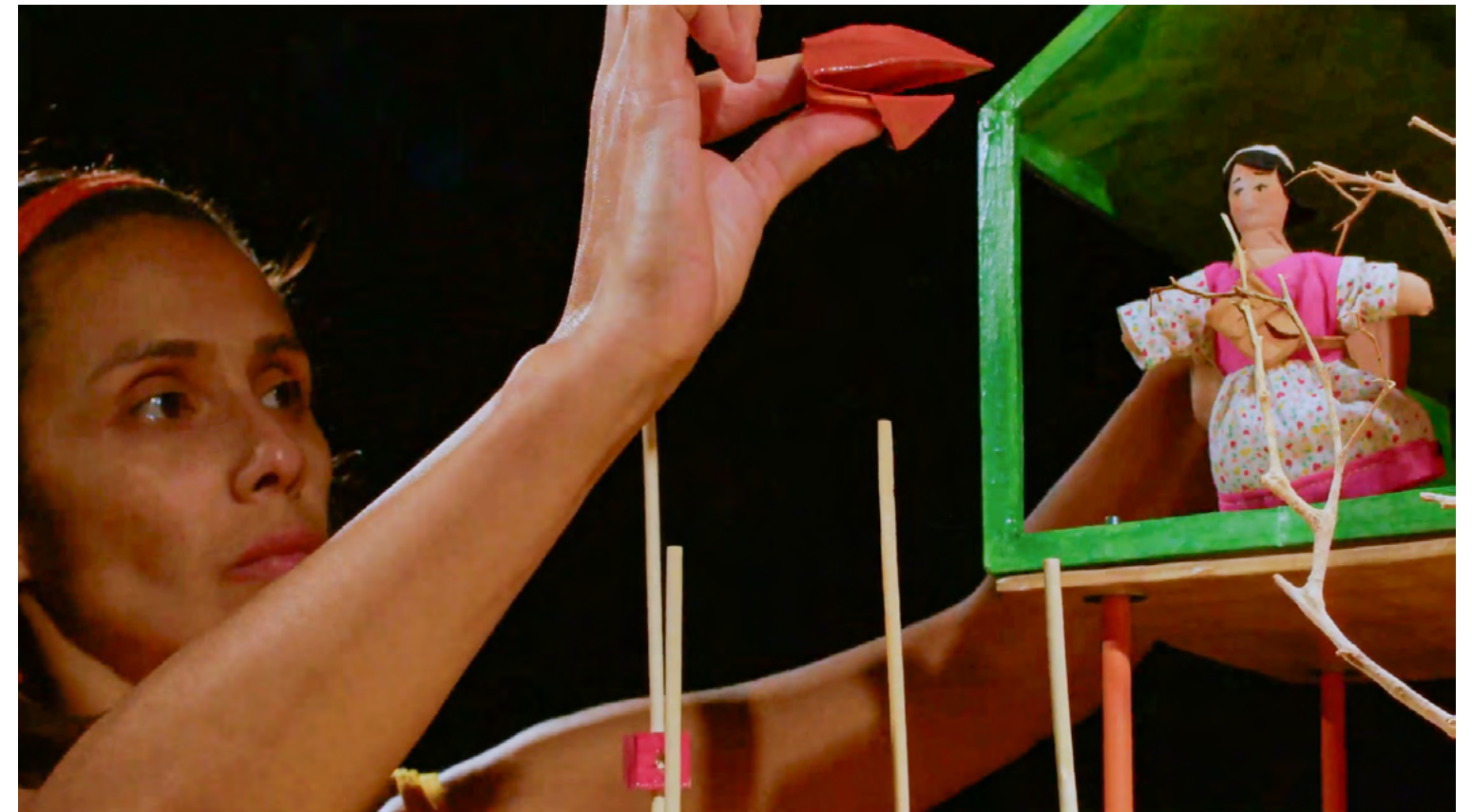
Preciado, P. B. (2019). *Un apartamento en Urano: crónicas del cruce*. Anagrama.

Sánchez, I. & Ramos, N. (2006). Sueños rotos de la ciencia: el legado de Hans Prinzhorn. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(2/3), 89-96.

Vilar, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Revista d’Intervenció Socioeducativa*, (70), 17-38. Recuperado el 21 de junio de 2024 en: <https://acortar.link/sqd21a>

8. ANIMA Y PASITOS

EL DOCUMENTAL COMO
REGISTRO VIDEOGRÁFICO
Y FOTOGRÁFICO CON LA
**COMPAÑÍA TEATRAL
PERRO BUFO**



8.1. INTRODUCCIÓN.

El proyecto ‘Anima y Pasitos: El documental como registro con la Compañía Teatral Perro Bufo’, que culmina esta tesis doctoral iniciada en 2019, desarrolló su fase empírica durante los primeros ocho meses del año 2023. Esta colaboración se inscribe dentro de dos proyectos que han explorado el impacto del teatro animado en contextos educativos y sociales especiales.

El proyecto surgió en primera instancia por la relación de amistad que guardamos con los miembros de la compañía teatral y en especial con una de sus fundadoras, Carmen Gloria Sánchez Duque. De esta relación nace una colaboración simbiótica, ya que ella necesitaba documentar fotográfica y videográficamente los procesos que iban a formar parte de su tesis doctoral y a nosotros nos entusiasmaba la idea de poder desarrollar nuestra investigación en un contexto de educación formal, debido a que, a diferencia de colaboraciones anteriores en un contexto de educación reglada, que fueron demasiado esporádicas en el tiempo, como las realizadas en el CEIP Santa Cristina en Granada o en el CEIP Trina Rull de Olula del Río, la primera fase (ANIMA) de este proyecto nos permitía una integración y continuidad más profunda, trabajando de manera constante con los maestros y maestras en el aula.

Que en el aula se fueran a trabajar temas relacionados con la igualdad a través del teatro animado fue otra de las motivaciones para aceptar colaborar en esta primera fase del proyecto.

En segunda instancia, procedimos a colaborar con la compañía Perro Bufo porque nos daría la oportunidad de desarrollar un proyecto de creación documental en aulas hospitalarias y centros de menores en Santiago de Chile. De este modo, podríamos trabajar por primera vez en un contexto como es el de las aulas hospitalarias y como profesionales de la educación social y de la educación artística nos abriría la puerta para poder comparar la situación de los centros de menores en Chile en relación con la situación de los centros de menores en España que ya conocíamos debido a que habíamos desarrollado nuestro marco previamente al inicio de nuestra tesis doctoral.



Chile y del Hospital Roberto del Río y los/as residentes en los centros de menores pudieron asistir a la función en la Universidad Finis Terrae, ofreciendo un espacio de expresión y reflexión cultural a través del arte dramático, conectando emocionalmente con los jóvenes y niños/as en situaciones vulnerables, mostrando el poder transformador y terapéutico del teatro.

8.2. RESUMEN.

El proyecto ‘ANIMA y PASITOS: Documentación Videográfica y Fotográfica con la Compañía Teatral Perro Bufo’ comprende dos fases distintas pero complementarias, llevadas a cabo durante el año 2023. La primera fase, denominada ‘ANIMA’, se desarrolló de enero a junio, todos los lunes y martes, con los estudiantes del 4o curso (A los lunes y B los martes) del Colegio Nuestra Señora de las Mercedes en Granada. Durante este período, la compañía Perro Bufo facilitó talleres de teatro animado que promovieron la igualdad de género y la lucha contra la violencia de género. A través de estos talleres, los niños y niñas aprendieron a crear y representar historias que reflejaban valores de respeto e inclusión, representando al final del curso sus obras ante sus compañeros y compañeras, enriqueciendo así su educación con principios de equidad y sensibilidad social.

La segunda fase, ‘PASITOS’, se realizó durante la última semana de julio y la primera de agosto en distintas instituciones de Santiago de Chile, incluyendo aulas hospitalarias y centros de menores. En esta etapa, la compañía llevó a cabo talleres itinerantes de teatro animado y ensayó la obra "Pasitos". Esta función teatral fue presentada en las aulas hospitalarias del Hospital de la Universidad Católica de

8.3. IMPACTO Y RELEVANCIA.

El proyecto ha tenido un impacto significativo en las comunidades con las que interactuó, tanto en Granada como en Santiago de Chile. A lo largo de su ejecución, se logró capturar aproximadamente 1000 fotografías que documentan meticulosamente los procesos y las interacciones durante los talleres y las actuaciones. Estas imágenes sirvieron como registro visual de las actividades, destacando la profundidad emocional y la respuesta de los participantes a las dinámicas teatrales implementadas.

Además, el proyecto culminó en la producción de dos documentales, "Anima" y "Pasitos", que encapsulan la esencia y los logros de cada fase del proyecto. Estos documentales no solo proporcionan una visión detallada de las actividades realizadas, sino que también reflejan los cambios y los beneficios observados en los participantes, como el aumento de la conciencia sobre la igualdad de género y el empoderamiento personal a través del arte. Al difundir estos documentales, el proyecto extiende su alcance, educando y sensibilizando a un público más amplio sobre las cuestiones de género y la capacidad del teatro para fomentar la empatía y la transformación social. El estudio amplía la comprensión de cómo las intervenciones artísticas pueden ser integradas efectivamente en programas educativos y terapéuticos, ofreciendo insights valiosos para la implementación de futuras iniciativas artísticas en entornos similares.



Figura 112: Autor (2024). *Títeres*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías del autor (2024); arriba: izquierda, *Creando títere I*; centro, *Creando títere II* y derecha, *Creando títere III*; y abajo: *Obra de títeres*.

8.4. REFERENCIA DE LA PUBLICACIÓN.

El impacto y las metodologías empleadas en este proyecto han sido objeto de análisis en dos publicaciones significativas. El capítulo de libro ‘La creación artística teatral como estrategia de innovación en docentes hospitalarios’, coescrito con Carmen Gloria Sánchez Duque y publicado en el libro ‘Innovación docente e investigación en educación: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior’, ISBN 978-84-1170-864-7, páginas 347-358, proporciona una exploración detallada de la fase inicial del proyecto. Puedes consultar más sobre esta publicación aquí. Adicionalmente, el artículo ‘PASITOS. Una Investigación Basada en las Artes Escénicas en Aulas Hospitalarias y Centros de Menores’, será publicado en el volumen 13 de REIDOCREA, Revista electrónica de investigación y Docencia Creativa, ISSN 2254-5883. Este artículo detalla los efectos transformativos del proyecto, destacando cómo las artes escénicas pueden ser una herramienta poderosa para el cambio social y la rehabilitación emocional en contextos educativos especializados.

8.5. ORIGINALIDAD DE LA TESIS.

El análisis en este capítulo final de la tesis doctoral subraya la originalidad del enfoque documental aplicado a la intervención teatral en contextos educativos especializados. La colaboración con Perro Bufo nos proporcionó una nueva visión, la de la educación en las aulas hospitalarias y un estudio comparativo entre el contexto de los centros de menores en Chile y España, ofreciendo un modelo valioso para la integración de las artes escénicas en la educación especial y la intervención social, estableciendo un precedente para futuras investigaciones y colaboraciones en el campo de la educación artística y la rehabilitación social.

8.6. RESULTADOS.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: ANIMA.

AUTORES: Gonzalo Ruiz Muñoz y Javier Valseca Delgado.

GÉNERO: Documental

NACIONALIDAD: Coproducción chilena y española

AÑO: 2023

DURACIÓN: 09:00 min.

ENLACE: <https://lc.cx/PfY1TB>

SINOPSIS

Español

ANIMA es un documental que presenta la primera experiencia toma de contacto de un grupo de estudiantes de Educación Primaria con el teatro de formas animadas. Bajo la guía estética y metodológica de la Compañía teatral Perro Bufo, los menores se convirtieron en creadores integrales, responsables de la dramaturgia y de la puesta en escena y esta inmersión dramática les ayudaría de manera transversal a reflexionar sobre cuestiones sociales como la desigualdad, el feminismo y la violencia de género. El documental pretende mostrar el crecimiento personal percibido en los menores al terminar el taller.

Inglés

ANIMA is a documentary that presents the first contact experience of a group of Primary Education students with animated theater. Under the aesthetic and methodological guidance of the Perro Bufo Theater Company, the minors became integral creators, responsible for the dramaturgy and staging, and this dramatic immersion would help them in a transversal way to reflect on social issues such as inequality, feminism and gender violence. The documentary aims to show the personal growth perceived in the minors at the end of the workshop.



Figura 113: Gonzalo Ruiz Muñoz y Autor (2023). ANIMA. Fotograma

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: PASITOS.

AUTORES: Gonzalo Ruiz Muñoz y Javier Valseca Delgado.

GÉNERO: Videoclip

NACIONALIDAD: Coproducción chilena y española

AÑO: 2023

DURACIÓN: 10:41 min.

ENLACE: <https://lc.cx/kxWaZO>

SINOPSIS

Español

PASITOS sigue un proyecto teatral que aborda el impacto emocional de la pandemia en niños chilenos. A través del teatro de formas animadas facilitado por la Compañía Perro Bufo, el documental revela cómo el arte ayudó a los niños y niñas a expresar y manejar sus emociones durante el encierro. La obra central, inspirada en sus vivencias, muestra la reconexión emocional de una madre y su hija, destacando el poder sanador del teatro y de la imaginación.

Inglés

PASITOS follows a theatrical project that addresses the emotional impact of the pandemic on Chilean children. Through animated theater facilitated by the Perro Bufo Company, the documentary reveals how art helped boys and girls express and manage their emotions during confinement. The central work, inspired by her experiences, shows the emotional reconnection of a mother and her daughter, highlighting the healing power of theater and imagination.



Figura 113: Gonzalo Ruiz Muñoz y Autor (2023). *PASITOS*. Fotograma

TERCERA PARTE

Conclusiones y horizontes temporales





07

CONCLUSIONES

1. CONCLUSIONES VERBALES Y VISUALES

1.1. INTRODUCCIÓN

Debido a la naturaleza del enfoque metodológico de la A/r/tografía Social, los cuestionamientos al inicio de este informe de investigación se efectuaron desde cuatro dimensiones y campos de conocimiento distintos: **a) creación artística en artes visuales, b) investigación educativa, c) enseñanza y aprendizaje y d) desarrollo social.** Aunque se hayan detallado las preguntas de investigación en función de cada uno de ellos y se vaya a realizar esa misma distinción al mostrar las conclusiones, no debemos olvidar que estas cuatro dimensiones y campos de conocimiento están relacionados entre sí, interconectados en forma de rizoma o nodos de conocimiento.

1. VERBAL Y VISUAL CONCLUSIONS

1.1. INTRODUCTION

Due to the nature of the methodological approach of Social A/r/tography, the questions at the beginning of this research report were made from four different dimensions and fields of knowledge: **a) artistic creation in visual arts, b) educational research, c) teaching and learning, and d) social development.** Although the research questions have been detailed according to each of them and the same distinction will be made when showing the conclusions, we must not forget that these four dimensions and fields of knowledge are interrelated, interconnected in the form of a rhizome or nodes of knowledge.

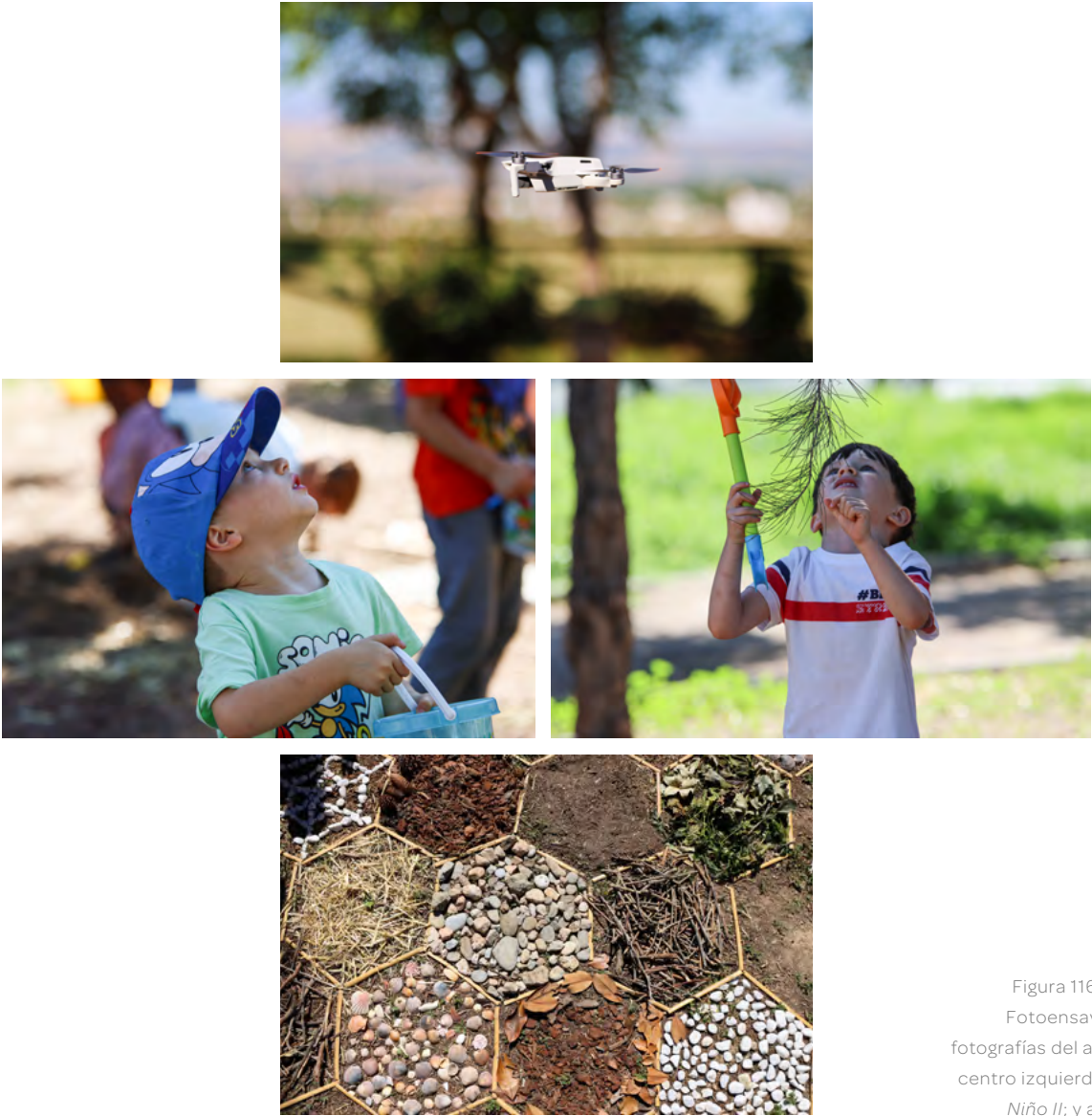


Figura 116: Autor (2024). *Land Art*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías del autor (2024); arriba, *Dron*; centro izquierda, *Niño I*; centro derecha, *Niño II*; y abajo: *Panal en el parque*.

Las cuatro dimensiones que se combinan en el enfoque metodológico se retroalimentan de forma sinérgica y sincrónica, estableciendo una relación simbiótica que ha enriquecido cada uno de los procesos de las intervenciones socioeducativas y artísticas, trascendiendo mediante su dimensión social los espacios estrictamente académicos y fomentando procesos de transformación, tanto individuales, como colectivos.

Dimensión Artística

1. Resultados visuales expresivos y estéticos:

Los resultados expresivos, comunicativos, artísticos y estéticos los he obtenido mediante la implementación de diversas propuestas pedagógicas y artísticas basadas en la creación audiovisual colaborativa en los ámbitos de la educación social. Se puede apreciar una evolución destacada en la calidad artística y estética de las producciones audiovisuales realizadas a lo largo del tiempo. Al comparar los primeros proyectos con los más recientes, se aprecia un progreso sustancial en la variedad de planos cinematográficos y complejidad de los ejes narrativos de las obras audiovisuales y en la calidad de los guiones cinematográficos. Por ejemplo, al analizar visualmente los esquemas de *frames* [fotogramas] en los primeros proyectos de las propuestas empíricas se

The four dimensions that are combined in the methodological approach feedback in a synergic and synchronic way, establishing a symbiotic relationship that has enriched each of the processes of socio-educational and artistic interventions, transcending through their social dimension the strictly academic spaces and fostering transformation processes, both individual and collective.

Artistic Dimension

1. Expressive and aesthetic visual results:

The expressive, communicative, artistic and aesthetic results I have obtained through the implementation of various pedagogical and artistic proposals based on collaborative audiovisual creation in the fields of social education. It is possible to appreciate an outstanding evolution in the artistic and aesthetic quality of the audiovisual productions made over time. When comparing the first projects with the most recent ones, substantial progress can be seen in the variety of cinematographic shots and complexity of the narrative axes of the audiovisual works and in the quality of the cinematographic scripts. For example, when visually analyzing the frame schemes in the first projects of the empirical proposals, it can be verified



Figura 117: Autor (2024). *Producción de la Bruja Aura*. Fotografía independiente.

puede verificar que no se introdujeron primeros planos, primerísimos planos o planos detalle, construyendo la narrativa exclusivamente con planos medios y enteros. Esto impedía una adecuada contextualización de la narrativa y la escasez de planos más íntimos no favorecía la cercanía necesaria con los protagonistas. Sin embargo, en los proyectos más recientes, se observa una mayor diversidad de planos cinematográficos y una mejor estructuración de la narrativa audiovisual.

La apreciación de estas obras no se limita a su calidad técnica, sino que también se destaca en la recepción del público. Cuando las obras audiovisuales creadas se compartieron en las redes sociales de las organizaciones colaboradoras, se pudo comprobar que las manifestaciones audiovisuales con un marcado sentido estético y artístico se dotaban de una mayor preeminencia en comparación con contenidos de otra índole compartidos anteriormente por esas mismas entidades sociales. Además, las exhibiciones públicas en muestras, festivales o concursos cinematográficos han demostrado una recepción positiva y una interacción significativa con el público.

Los resultados de los proyectos de creación audiovisual han sido variados, dependiendo del interés y de las demandas de los participantes. Algunos proyectos se

that close-ups, very close-ups or detail shots were not introduced, constructing the narrative exclusively with medium and full shots. This prevented an adequate contextualization of the narrative and the scarcity of more intimate shots did not favor the necessary closeness with the protagonists. However, in more recent projects, a greater diversity of cinematographic shots and a better structuring of the audiovisual narrative can be observed.

The appreciation of these works is not limited to their technical quality, but also stands out in the reception of the public. When the audiovisual works created were shared on the social networks of the collaborating organizations, it could be seen that audiovisual manifestations with a marked aesthetic and artistic sense were endowed with greater preeminence compared to content of other kinds previously shared by those same social entities. In addition, public exhibitions at film shows, festivals or competitions have shown a positive reception and significant interaction with the public.

The results of the audiovisual creation projects have been varied, depending on the interest and demands of the participants. Some projects focused



Figura 118: Autor (2024). *Máscaras*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor (2024), izquierda, *Alumna I* y derecha, *Alumna II*.

centraron en la alfabetización audiovisual, mientras que otros se orientaron hacia la denuncia o reivindicación. Esta dualidad de demandas permitió observar que, aunque los objetivos de aprendizaje y de creación eran distintos, ambos enfoques contribuyeron significativamente al empoderamiento y a la expresión artística de los participantes. La adaptación a las demandas específicas de cada grupo permitió una mejor adecuación de los procesos educativos a las necesidades reales de los colectivos involucrados, asegurando así una mayor relevancia y pertinencia de los proyectos implementados.

2. Competencias Artísticas:

La educación artística a través de la creación audiovisual ha dotado al alumnado de competencias para interactuar satisfactoriamente con contenidos audiovisuales. Este aprendizaje, se refleja en la evolución de la práctica educativa y artística a lo largo del tiempo. La comparación de los esquemas de *frames* [fotogramas] de los proyectos iniciales y los más recientes muestran una notable mejora en la capacidad expresiva, así como en la calidad artística y estética de las producciones audiovisuales.

La mejora en la práctica educativa y artística se observaron en los productos finales y durante los

on audiovisual literacy, while others were oriented towards denunciation or vindication. This duality of demands made it possible to observe that, although the learning and creative objectives were different, both approaches contributed significantly to the empowerment and artistic expression of the participants. The adaptation to the specific demands of each group allowed a better adaptation of the educational processes to the real needs of the groups involved, thus ensuring greater relevance and pertinence of the projects implemented.

2. Artistic Competences:

Artistic education through audiovisual creation has provided students with competencies to interact satisfactorily with audiovisual content. This learning is reflected in the evolution of educational and artistic practice over time. The comparison of the frame schemes of the initial projects and the most recent ones shows a remarkable improvement in the expressive capacity, as well as in the artistic and aesthetic quality of the audiovisual productions.

The improvement in educational and artistic practice was observed in the final products and



Figura 119: Mila Estepa, Autor y La Tarara Films (2024). Ocaso. Fotograma.

procesos, mostrando las asociaciones una mayor comprensión de las etapas necesarias para la realización audiovisual. Esta comprensión se traduce en un guion más elaborado, una mejor caracterización de los protagonistas, una planificación de rodaje más efectiva y una mayor implicación de las instituciones colaboradoras en las distintas fases que conforman la creación audiovisual. Por ejemplo, en los primeros proyectos, las narrativas no cumplían con los estándares propios del lenguaje cinematográfico debido a la fragilidad del guion y se recurría con frecuencia más a la palabra que a la imagen. En contraste, los proyectos más recientes demuestran una narrativa más cohesiva y visualmente efectiva.

3. Creación Artística Colaborativa:

Los procesos pedagógicos considerados como creaciones artísticas colaborativas permiten al educador aprender y crear simultáneamente, generando nuevas estructuras de conocimiento. Este enfoque colaborativo ha sido fundamental en todos los proyectos implementados durante estos últimos cinco años. Desde la horizontalidad, la igualdad y la equidad, tanto el educador, como los participantes, han sido educadores y educandos al mismo tiempo, permitiendo este enfoque alejarse de una visión elitista de la creación artística o un enfoque paternalista o asistencialista en la intervención

during the processes, with the associations showing a greater understanding of the stages necessary for audiovisual production. This understanding translates into a more elaborated script, a better characterization of the protagonists, a more effective filming planning and a greater involvement of the collaborating institutions in the different phases that make up the audiovisual creation. For example, in the first projects, the narratives did not meet the standards of cinematographic language due to the fragility of the script and often relied more on words than images. In contrast, more recent projects demonstrate a more cohesiva and visually effective narrative.

3. Collaborative Artistic Creation:

Pedagogical processes considered as collaborative artistic creations allow the educator to learn and create simultaneously, generating new knowledge structures. This collaborative approach has been fundamental in all the projects implemented during the last five years. From horizontality, equality and equity, both the educator and the participants have been educators and learners at the same time, allowing this approach to move away from an elitist vision of artistic creation or a paternalistic or welfarist approach in socio-educational

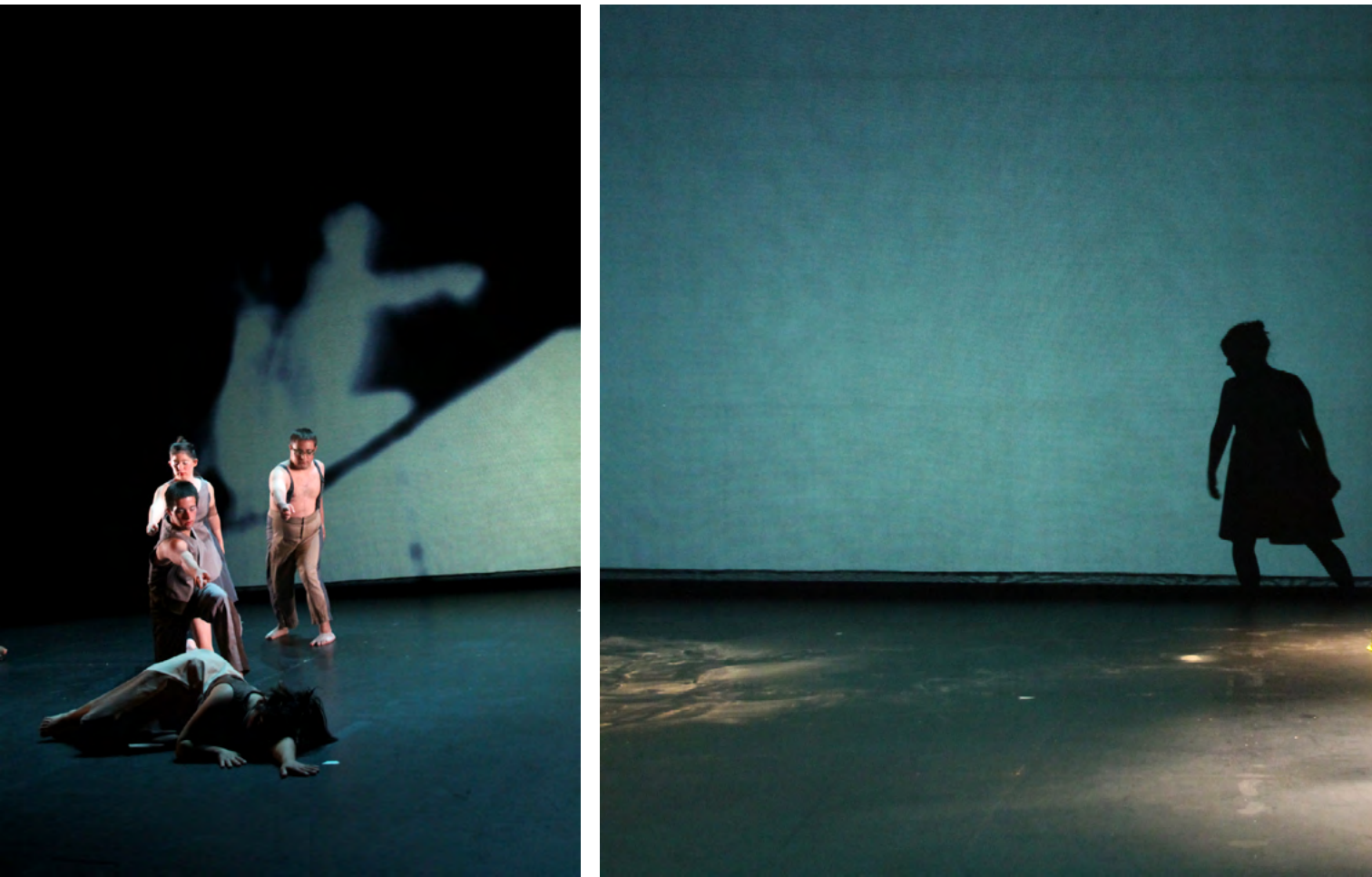


Figura 120: Autor (2024). *Movimiento*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor (2024), izquierda, *Participantes Superar-T* y derecha, *Sombra*.

socioeducativa, promoviendo principios fundamentales como la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la empatía y la justicia social.

Sin embargo, se ha observado que esta horizontalidad resultó más compleja de generar en proyectos donde se demandó la realización de un vídeo en lugar de aquellos donde los propios participantes grababan sus propias historias. Este hecho se debe a la ineludible relación de poder existente entre quien graba y quien es grabado/a, ya que puede ser un obstáculo para la horizontalidad deseada. Quien graba y edita una obra audiovisual ejerce un doble control sobre quien es grabado/a al invadir su intimidad y al dominar el montaje para la construcción del discurso narrativo. Para minimizar esta inclinación en las relaciones de poder, ha sido necesario realizar un trabajo previo para generar la confianza necesaria con los participantes. En muchos casos, esto implicó momentos de encuentro, donde ni siquiera se utilizaba la cámara, facilitando un ambiente de confianza recíproca y colaboración que despejara dudas sobre la intencionalidad de las propuestas empíricas.

Se concluye que la creación audiovisual colaborativa desde espacios contrahegemónicos ha demostrado ser una estrategia sumativa que conecta a la comunidad,

intervention, promoting fundamental principles such as solidarity, tolerance, respect, empathy and social justice.

However, it has been observed that this horizontality turned out to be more complex to generate in projects where the making of a video was demanded rather than those where the participants themselves recorded their own stories. This fact is due to the inescapable power relationship between the one who records and the one who is recorded, which can be an obstacle to the desired horizontality. The person who records and edits an audiovisual work exercises a double control over the person being recorded by invading his or her privacy and by dominating the editing for the construction of the narrative discourse. In order to minimize this inclination in power relations, it was necessary to work beforehand to generate the necessary trust with the participants. In many cases, these implied moments of meeting, where the camera was not even used, facilitating an atmosphere of reciprocal trust and collaboration that cleared doubts about the intentionality of the empirical proposals.

It is concluded that collaborative audiovisual creation from counter-hegemonic spaces has proven to be a summative strategy that connects



Figura 121: Autor (2024). *Actividades*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor, izquierda, (2019) *Alumno filmando* y derecha, (2021) *Hombre y niñas pintando*.

permitiendo la generación de estructuras de pensamiento individuales y colectivas más complejas y elaboradas. Esta metodología fomenta la creación de sinergias entre diversos agentes sociales y la comunidad universitaria, facilitando así la transferencia de conocimiento académico y trascendiendo los espacios estrictamente disciplinares.

Dimensión Investigadora

1. Perspectivas Epistemológicas:

La creación artística dentro del enfoque metodológico de la A/r/tografía Social, aplicada en los ámbitos de estudio y trabajo de la educación social ha generado discursos que buscan revertir e invertir las estructuras de poder. Estos discursos permiten repensar el mundo hacia una sociedad más justa, tolerante e inclusiva. Al trabajar en estos contextos y sobre problemáticas reales que afectan en primera persona a las personas con quienes se desarrolla la práctica educativa y artística, a veces puede dar la sensación de que vivimos el mito de Sísifo, donde, por mucho que hagamos, siempre permanecemos en el mismo punto de partida, sin alterar lo más mínimo las relaciones de poder o sin encontrar una solución efectiva a las problemáticas de los y las participantes. Sin embargo, es esencial perseverar,

the community, allowing the generation of more complex and elaborated individual and collective thought structures. This methodology fosters the creation of synergies between diverse social agents and the university community, thus facilitating the transfer of academic knowledge and transcending strictly disciplinary spaces.

Research Dimension

1. Epistemological Perspectives:

Artistic creation within the methodological approach of Social A/r/tography, applied in the fields of study and work of social education has generated discourses that seek to reverse and invert power structures. These discourses allow us to rethink the world towards a more just, tolerant and inclusive society. When working in these contexts and on real problems that affect the people with whom the educational and artistic practice is developed, it can sometimes feel as if we are living the myth of Sisyphus, where no matter how much we do, we always remain at the same starting point, without altering the power relations or finding an effective solution to the problems of the participants. However, it is essential to

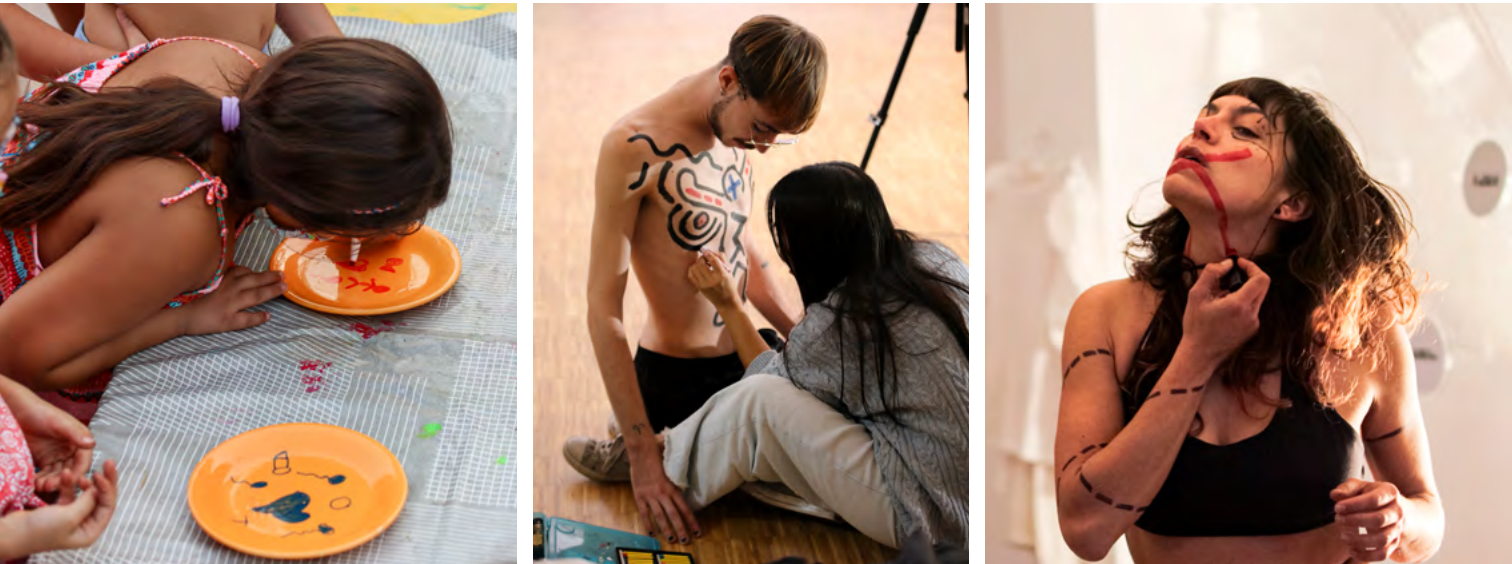


Figura 122: Autor (2024). *Creación*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor (2022), izquierda, *Niña dibujando*; centro, *Mujer dibujando* y fragmento de un fotograma del autor (2021), derecha, *Artista pintándose*.

entendiendo que, aunque no se logre cambiarlo todo, porque se escapa de nuestras posibilidades, cualquier pequeño logro o avance que repercuta positivamente en las personas participantes, puede ser considerada una pequeña transformación.

2. Integración de la educación social con la investigación y la creación:

La integración de los principios de la educación social con la investigación y la creación artística ha mejorado los resultados pedagógicos, artísticos y sociales. Las estrategias de las que se nutre las experiencias basadas en el enfoque metodológico de la A/r/tografía Social, como la Investigación Acción Participante, el Arte Social Comunitario y el Artivismo, fomentan la creación de sinergias entre diversos agentes sociales y la comunidad universitaria. Además, estas estrategias promueven el desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva en los participantes, incentivando la innovación y el compromiso activo con las problemáticas sociales contemporáneas.

3. Emergencia de perspectivas sociales:

Del análisis de la implementación de proyectos de creación audiovisual colaborativa en los ámbitos de la educación social, emergen perspectivas sociales que

persevere, understanding that, even if we do not manage to change everything, because it is beyond our possibilities, any small achievement or progress that has a positive impact on the participants can be considered a small transformation.

2. Integration of social education with research and creation:

The integration of the principles of social education with research and artistic creation has improved pedagogical, artistic and social results. The strategies that nurture experiences based on the methodological approach of Social A/r/tography, such as Participatory Action Research, Community Social Art and Artivism, encourage the creation of synergies between various social agents and the university community. In addition, these strategies promote the development of a critical and reflective conscience in the participants, encouraging innovation and active engagement with contemporary social issues.

3. Emergence of social perspectives:

From the analysis of the implementation of collaborative audiovisual creation projects in the fields of social education, social perspectives



Figura 123: Autor (2024). *Pasitos*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías (2024), izquierda, *Títere* y derecha, *Niño*.

invitan a proyectar otra visión de la realidad que viven los y las participantes desde el respeto y la tolerancia. Estas perspectivas se alejan del sensacionalismo y amarillismo con el que a menudo se retrata la miseria en los medios tradicionales y que al final, deja entender que, en parte, las situaciones que viven estas personas son responsabilidad de esas mismas personas, al no haber hecho lo suficiente para mejorar en su vida. Al acercarnos a estas periferias dedicando el tiempo necesario, desde la escucha activa y creando vínculos afectivos con las personas que allí residen, se proyecta una visión más respetuosa y honesta de sus realidades. La diferencia entre los modos de proceder a la hora de acercarse a estas realidades de los medios de comunicación tradicionales y las prácticas llevadas a cabo en esta indagación radica en la diferencia entre el sensacionalismo obsceno y la sensibilización empática.

Dimensión Educativa

1. Transformación educativa y social:

La capacidad transformadora en un proyecto a/r/tográfico reside en su dimensión educativa, concretamente en la educación artística, esa rama del pensamiento humano que nos lleva al pensamiento divergente que permite la conexión que hace que

emerge that invite to project another vision of the reality experienced by the participants from respect and tolerance. These perspectives move away from the sensationalism and yellowness with which misery is often portrayed in the traditional media and that, in the end, let us understand that, in part, the situations that these people live are the responsibility of those same people, for not having done enough to improve their lives. By approaching these peripheries with the necessary time, by actively listening and creating affective bonds with the people who live there, a more respectful and honest vision of their realities is projected. The difference between the ways of approaching these realities of the traditional media and the practices carried out in this research lies in the difference between obscene sensationalism and empathetic sensitization.

Educational Dimension

1. Educational and social transformation:

The transformative capacity in an a/r/tographic project lies in its educational dimension, specifically in art education, that branch of human thought that leads us to divergent thinking that allows the connection that makes us empower

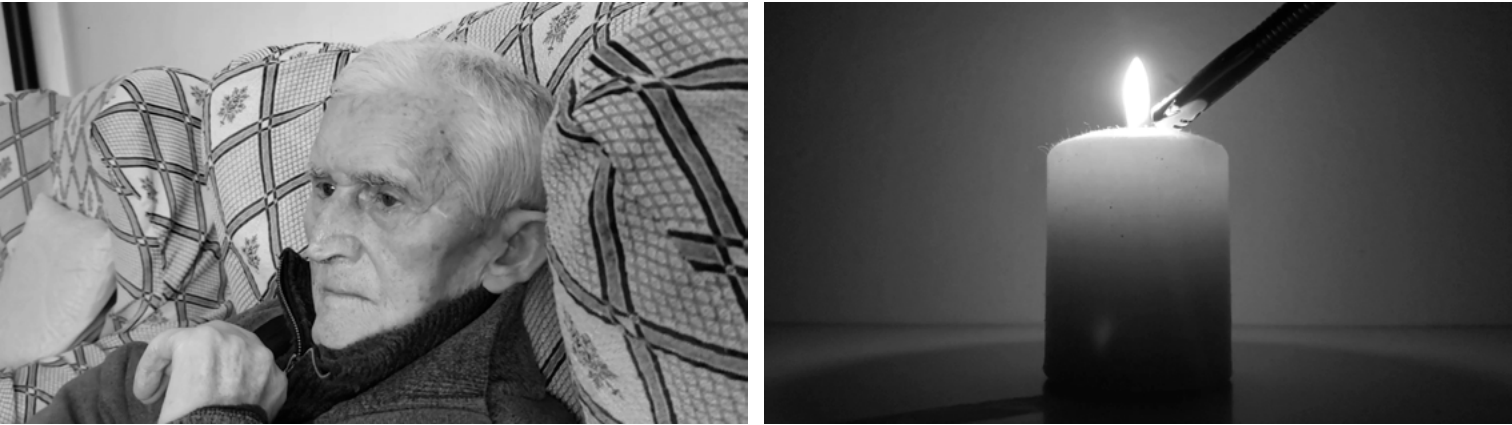


Figura 124: Autor (2024). *Arte y cultura en la educación social*. Fotoensayo compuesto por dos fotogramas (2023), izquierda, *Anciano* y derecha, *Vela*.

nos empoderemos en ese territorio, atendiendo a la sensibilidad de cada contexto, para ayudar a que, con sus propios procesos, los y las participantes en los proyectos se auto-empoderen. Por esto es importante asistir a estos espacios sin pretender crear e imponer nuestro relato o narrativa, sino que sean las personas participantes quienes, con sus propios instrumentos, puedan generar debates entendiendo ese debate como una ventana a la que asomarse para entender mejor sus subjetividades y realidades.

Trabajar con personas y colectivos que afrontan problemáticas diversas ha supuesto un desafío y un aprendizaje significativo. La experiencia ha demostrado que no siempre es necesario buscar una repercusión hacia afuera, sino que es más adecuado centrarse en el impacto que los proyectos tienen en las personas involucradas. Los vínculos afectivos creados durante estos procesos han sido profundos y transformadores, tanto para los participantes como para mí mismo como investigador, resaltando las experiencias la importancia del cambio personal como un precursor del cambio colectivo, subrayando que la transformación social comienza con la transformación individual. Si no estamos dispuestos/as a cambiar, no podemos esperar que nada cambie. Al menos puedo

ourselves in that territory, attending to the sensitivity of each context, to help that, with their own processes, the participants in the projects become self-empowered. For this reason, it is important to attend these spaces without trying to create and impose our story or narrative, but that the participants are the ones who, with their own instruments, can generate debates, understanding this debate as a window to look through in order to better understand their subjectivities and realities.

Working with people and groups facing diverse problems has been a challenge and a significant learning experience. Experience has shown that it is not always necessary to look for an outward impact, but rather to focus on the impact that the projects have on the people involved. The emotional bonds created during these processes have been deep and transformative, both for the participants and for me as a researcher, highlighting the experiences the importance of personal change as a precursor of collective change, underlining that social transformation begins with individual transformation. If we are not willing to change, we cannot expect anything to change. At least I can assure you that I am not



Figura 125: Autor (2024). *Educación artística*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor (2019), arriba, *Piedras* y abajo, *Niños dibujando*.

asegurar que yo no soy la misma persona que cuando comenzó esta indagación.

2. Impacto de la Producción de Vídeos:

Las experiencias construidas mediante la metodología del aprendizaje basado en proyectos, implementados a través de talleres o laboratorios de creación colaborativa a/r/tográfica, permiten obtener una función transformadora si durante la creación artística se pierde o diluye el aspecto identitario del artista elitista. De hecho, se genera una forma de arte, que no siempre tiene que ser exhibible en una sala de exposiciones o en una muestra de cine, sino que se maneja en otros lugares, no necesariamente reconocidos como instituciones artísticas o académicas propiamente dichas y que implica a los y las participantes desde lo educativo. Esta forma de intervención socioeducativa y artística permite generar discursos contrahegemónicos que buscan revertir las estructuras de poder y fomentar un cambio social mediante el cuestionamiento de las estructuras de poder y las narrativas dominantes.

Dimensión Social

1. Impacto en la Comunidad:

La relevancia de estas propuestas pedagógica y

the same person as I was when this inquiry began.

2. Impact of Video Production:

The experiences built through the methodology of project-based learning, implemented through workshops or laboratories of collaborative a/r/tographic creation, allow to obtain a transformative function if during the artistic creation the identity aspect of the elitist artist is lost or diluted. In fact, what is generated is a form of art, which does not always have to be exhibited in an exhibition hall or in a film show, but is managed in other places, not necessarily recognized as artistic or academic institutions themselves, and which involves the participants from the educational point of view. This form of socio-educational and artistic intervention makes it possible to generate counter-hegemonic discourses that seek to reverse power structures and promote social change by questioning power structures and dominant narratives.

Social Dimension

1. Impact on the Community:

The relevance of these pedagogical and artistic proposals in terms of impact on the participants and



Figura 126: Autor (2024). *Pares*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor, izquierda, (2024) *Participantes de Superar-T* y derecha, (2023) *Producción de Entre Tránsitos*.

artísticas en términos de impacto en los participantes y la comunidad se evidencia en el afianzamiento de la red comunitaria y una colaboración interinstitucional significativa percibida desde dos criterios de observación distintos:

A) El primer criterio que indica que ha habido un reforzamiento de la red o malla que se ha estado tejiendo con diferentes personas y colectivos durante el desarrollo de esta investigación se fundamenta en la sostenibilidad de los proyectos implementados. Tanto los trabajos con las diversas organizaciones en la zona norte de Granada, como el llevado a cabo con la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T, así como con el Colegio Oficial de Trabajo Social de Granada o con la Compañía Teatral Perro Bufo, o se han repetido al menos una vez a petición de la organización o se han prolongado durante estos años, habiendo una continuidad en la colaboración con instituciones u organizaciones. En muchas de ellas me han hecho partícipe de la institución o asociación o incluso me han incluido en sus juntas directivas lo que refleja una aceptación positiva por parte de las organizaciones demandantes.

B) El segundo criterio con el que se puede verificar el afianzamiento de la red comunitaria se basa en la

the community is evidenced in the strengthening of the community network and a significant inter-institutional collaboration perceived from two different observation criteria:

A) The first criterion that indicates that there has been a strengthening of the network or mesh that has been weaving with different people and collectives during the development of this research is based on the sustainability of the projects implemented. Both the work with the various organizations in the northern area of Granada, such as that carried out with the Granada Association of Performing Arts Superar-T, as well as with the Official College of Social Work of Granada or with the Theater Company Perro Bufo, have either been repeated at least once at the request of the organization or have been prolonged over the years, with continuity in the collaboration with institutions or organizations. In many of them I have been made a participant of the institution or association or even included in their boards of directors, which reflects a positive acceptance by the requesting organizations.

B) The second criterion with which the strengthening of the community network can be verified is



Figura 127: Autor (2020). *Contraluz*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, fotograma de Alumnos de 3º Bachiller Informática de la Escuela Santa Teresa (2019) *Pared* y derecha, fotograma de Residentes Centro de Menores Fernando de los Ríos y Autor (2020) *Jóvenes*.

colaboración entre distintas organizaciones con las que he colaborado. Por poner un ejemplo, miembros de la compañía Perro Bufo han implementado proyectos de creación audiovisual durante el año 2024 con la asociación Superar-T. Esa colaboración interinstitucional conllevaría la consolidación de una red metafórica compuesta principalmente por capital humano, recurso principal del tejido social y asociativo.

2. Visibilización y Crítica Social:

Los vídeos realizados para colectivos han tenido un impacto significativo en la visibilización y crítica social, sensibilizando a la comunidad frente a opresiones, discriminaciones y desigualdades. La capacidad de estos trabajos para visibilizar las realidades de los colectivos en contextos de exclusión es fundamental para generar una mayor conciencia social. Además, el proceso de creación audiovisual permite a los participantes expresar sus propias narrativas y experiencias, lo que fortalece su voz y presencia en la comunidad.

Respecto a ‘dar voz a quienes no tienen voz’, puedo concluir que mis experiencias durante el desarrollo de esta indagación me han hecho posicionarme en contra de esta afirmación. Personalmente considero no haber ayudado a nadie, en cualquier caso, mi pretensión ha

based on the collaboration between different organizations with which I have collaborated. To give an example, members of the Perro Bufo company have implemented audiovisual creation projects during the year 2024 with the Superar-T association. This inter-institutional collaboration would lead to the consolidation of a metaphorical network composed mainly of human capital, the main resource of the social and associative fabric.

2. Visibilization and Social Criticism:

The videos made for collectives have had a significant impact on visibilization and social criticism, sensitizing the community to oppressions, discriminations and inequalities. The capacity of these works to make visible the realities of collectives in contexts of exclusion is fundamental to generate greater social awareness. In addition, the audiovisual creation process allows participants to express their own narratives and experiences, which strengthens their voice and presence in the community.

Regarding 'giving a voice to those who have no voice', I can conclude that my experiences during the development of this investigation have made me take a stand against this statement. Personally,



Figura 128: Autor (2024). *Cuidado ambiental*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor, izquierda, (2018) *Honduras* y derecha, (2024) *Granada*.

sido la de entender con el objetivo de asimilar distintas realidades, códigos y modelos de habitar, huyendo de creer de que, por pertenecer a una comunidad, en mi caso la académica, voy a ir a otras comunidades pensando que yo, asumiendo una posición de superioridad o de benefactor, tengo una voz y se la cedo a otras personas o que yo tengo la solución y se la ofrezco a otras personas. Este enfoque busca evitar la perspectiva paternalista y reconoce la autonomía y capacidad de las comunidades para expresarse por sí mismas. La intención ha sido siempre la de aprender antes que enseñar, respetando las dinámicas y conocimientos propios de las personas participantes, permitiendo un intercambio dialéctico más auténtico y respetuoso, donde todas las voces son igualmente valoradas y escuchadas.

3. Transformación Social a través de la Creación Audiovisual:

La creación audiovisual colaborativa, que surge con el objetivo de combatir una injusticia o problemática común, contribuye a la generación de identidades comunes, a afianzar el sentimiento de comunidad y a la topofilia.

En la película *El viejo olmo* (2023) de Ken Loach se cuenta una historia ficticia pero basada en un suceso real. A

I consider that I have not helped anyone, in any case, my aim has been to understand with the aim of assimilating different realities, codes and models of living, avoiding the belief that, because I belong to a community, in my case the academic , I am going to go to other communities thinking that I, assuming a position of superiority or benefactor, have a voice and give it to other people or that I have the solution and offer it to other people. This approach seeks to avoid the paternalistic perspective and recognizes the autonomy and capacity of communities to express themselves. The intention has always been to learn before teaching, respecting the dynamics and knowledge of the participants, allowing a more authentic and respectful dialectical exchange, where all voices are equally valued and heard.

3. Social Transformation through Audiovisual Creation:

Collaborative audiovisual creation, which arises with the aim of combating an injustice or common problem, contributes to the generation of common identities, to strengthening the feeling of community and to topophilia.

In the film *The Old Elm* (2023) by Ken Loach, a

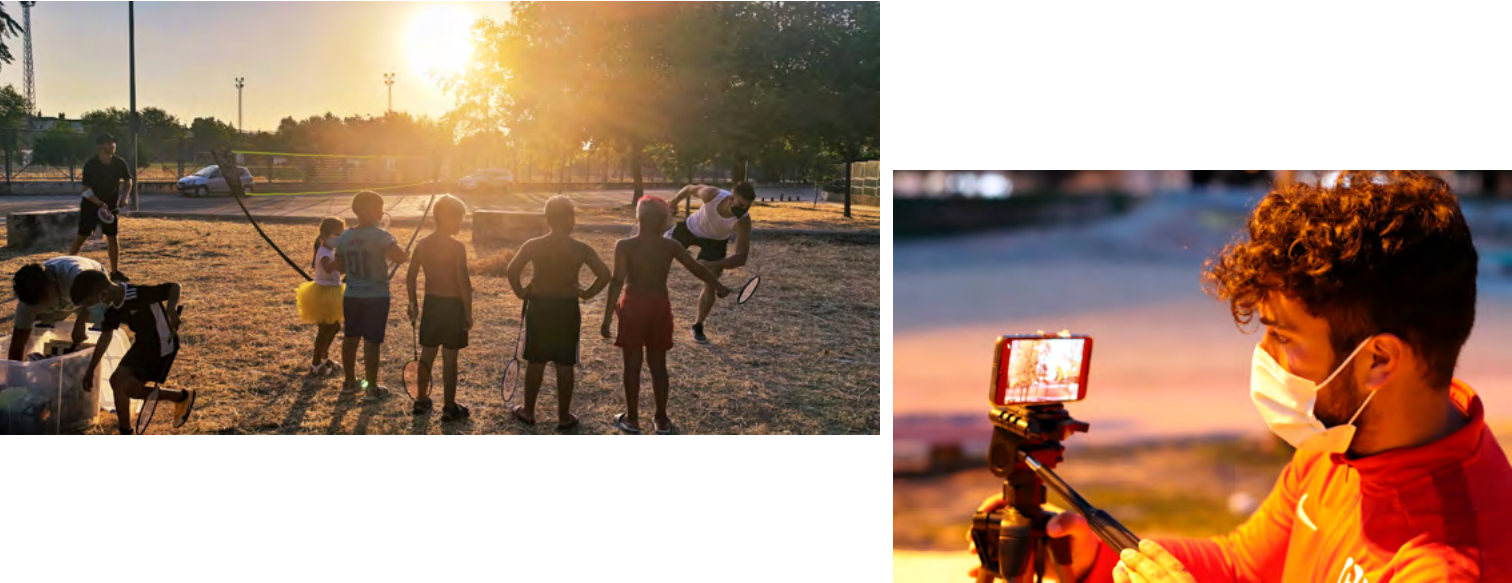


Figura 129: Autor (2024). *Creación audiovisual*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor (2021), izquierda, *Verano abierto* y derecha, *Joven filmando*.

mediados de los años 80 se generó en el Reino Unido una serie de huelgas masivas debido a la intención del gobierno de Margaret Thatcher de privatizar las minas. Ocasionado por la duración de la huelga y por la pérdida de salarios de los mineros que secundaban la huelga, se tuvieron que crear una serie de comedores sociales con el objetivo de alimentar a las familias de los mineros que estaban en huelga. De esa unión se crearía un slogan que decía ‘la comunidad que come junta permanece junta’. La idea de que ‘la comunidad que crea unida permanece unida’ se ha consolidado a través de las múltiples experiencias llevadas a cabo durante esta indagación. Esta colaboración artística ha permitido a las personas participantes desarrollar un fuerte sentido de pertenencia y conexión con su comunidad, lo que es fundamental para la cohesión social y la solidaridad.

fictional story is told but based on a real event. In the mid-1980s, a series of massive strikes occurred in the United Kingdom due to Margaret Thatcher's government's intention to privatize the mines. Due to the duration of the strike and the loss of salaries of the miners who supported the strike, a series of soup kitchens had to be created with the aim of feeding the families of the miners who were on strike. From that union a slogan would be created that said, 'the community that eats together stays together'. The idea that 'the community that creates together stays together' has been consolidated through the multiple experiences carried out during this investigation. This artistic collaboration has allowed the participants to develop a strong sense of belonging and connection with their community, which is essential for social cohesion and solidarity.



Figura 130: Autor (2024). *Miss Mercancía*. Serie secuencia compuesto por tres fotografías del autor (2021), izquierda, *Performance I*; centro, *Performance II* y derecha, *Performance III*.

En síntesis, la A/r/tografía debe ser considerada una forma de vida que invita a los profesionales de la educación artística a gestionar las demandas de ser artista, investigador y docente dentro de sus contextos profesionales. La investigación, intervención y creación artística colaborativa ha demostrado tener un impacto transformador tanto en los contextos específicos como en los propios investigadores, promoviendo una transformación social efectiva y sostenible.

En el ámbito de la educación social, la A/r/tografía ha mostrado su capacidad para abordar las necesidades y demandas de colectivos tan vulnerables como vulnerados, promoviendo su inclusión y auto-empoderamiento a través de procesos educativos y artísticos colaborativos. La horizontalidad, la igualdad y el respeto son principios fundamentales que han guiado estos procesos, permitiendo a los y las participantes convertirse en agentes activos de su propio aprendizaje y creación.

La creación audiovisual colaborativa ha sido una herramienta clave para visibilizar las demandas y realidades de los colectivos participantes, fomentando el pensamiento crítico y la reflexión sobre las estructuras de poder y las injusticias sociales. Este

In summary, A/r/tography should be considered a way of life that invites art education professionals to manage the demands of being an artist, researcher, and teacher within their professional contexts. Research, intervention and collaborative artistic creation have proven to have a transformative impact both in specific contexts and on the researchers themselves, promoting effective and sustainable social transformation.

In the field of social education, A/r/tography has shown its capacity to address the needs and demands of groups as vulnerable as they are violated, promoting their inclusion and self-empowerment through collaborative educational and artistic processes. Horizontality, equality and respect are fundamental principles that have guided these processes, allowing participants to become active agents of their own learning and creation.

Collaborative audiovisual creation has been a key tool to make visible the demands and realities of the participating groups, promoting critical thinking and reflection on power structures and social injustices. This methodological approach has allowed us to generate counterhegemonic



Figura 131: Autor (2024). *Actuación*. Par fotográfico compuesto por dos fotografías del autor (2024), izquierda, *Teatro* y derecha, *Máscara*.

enfoque metodológico ha permitido generar discursos contrahegemónicos y promover la transformación social desde una perspectiva inclusiva y participativa. La A/r/tografía, al integrar la educación, la investigación y la creación artística, permite a las personas participantes desarrollar una mayor comprensión de las realidades sociales y culturales en las que viven. Esta capacidad para dotar a los participantes para que se auto-empoderen y para permitirles expresar sus propias narrativas y experiencias es fundamental para la cohesión social y la solidaridad. En resumen, la A/r/tografía social se presenta como una herramienta poderosa para la transformación social y la creación de una sociedad más justa y equitativa.

discourses and promote social transformation from an inclusive and participatory perspective. A/r/tography, by integrating education, research and artistic creation, allows participants to develop a greater understanding of the social and cultural realities in which they live. This ability to equip participants to self-empower themselves and to allow them to express their own narratives and experiences is fundamental for social cohesion and solidarity. In summary, social A/r/tography is presented as a powerful tool for social transformation and the creation of a more just and equitable society.

1. CONCLUSIÓN AUDIOVISUAL

1. AUDIOVISUAL CONCLUSIONS

ENLACE: https://youtu.be/5p1nEMpX_rM?si=6PuL5ypPaZ1HucY9



Figura 132: Autor (2024). Conclusiones audiovisuales. Fotoensayo compuesto de 4 fragmentos de fotogramas del autor (2024), de izquierda a derecha, *Ecología para ti*, *Todo y nada es lo que parece*, *Yo soy distrito norte*, *Proyecto Superar-T* y *Entre tránsitos*.

Páginas 624-625: Figura 133: Autor (2022). Teatro. Fotografía independiente



08

HORIZONTES
TEMPORALES:
PERSPECTIVAS
DE FUTURO Y
SOSTENIBILIDAD
DE LAS INICIATIVAS

La culminación de los múltiples proyectos que han compuesto el marco empírico de esta tesis doctoral no marca un final, sino un punto de partida hacia nuevas líneas de reflexión y acción educativa, artística y social. Este apartado se centra en delinear las futuras iniciativas y enfoques que se derivan de los resultados obtenidos, estructurándolos como ya hice en las preguntas de investigación, en los objetivos y en las conclusiones, en las cuatro dimensiones fundamentales del enfoque metodológico de la a/r/tografía social: la artística, la educativa, la investigativa y la social. Cada una de estas dimensiones ofrece una perspectiva única y complementaria que se entrelazan de manera simbiótica para avanzar en la sostenibilidad y expansión de las iniciativas desarrolladas, asegurando su relevancia y continuidad en el tiempo.



Figura 134: Autor (2024). *Historias en blanco y negro*. Fotoensayo compuesto por dos fotogramas de Asociación Cometa (2021), izquierda, *Calle* y derecha, *Parque*.

1. PRODUCTORA AUDIOVISUAL LA TARARA. ***DIMENSIÓN ARTÍSTICA.***

1.1. OCASO

La creación de la productora La Tarara se inició con el Proyecto Ocaso: Creación Audiovisual contra la Discriminación Etaria. Esta iniciativa fue fundamental en la promoción de nuevas voces y talentos en el ámbito cinematográfico, enfocándose en temáticas sociales relevantes y ofreciendo una plataforma para todas aquellas personas interesadas en poner en práctica sus proyectos cinematográficos y que por falta de recursos no puedan hacerlo.

Se puede visitar la página web de la productora La Tarara en el siguiente enlace: <https://www.latarara.org/>



Figura 135: Autor (2024). *Producción Ocaso*. Fotografía independiente.

1.2. LA BRUJA AURA

Uno de los hitos recientes de La Tarara es la producción del cortometraje *La Bruja Aura*. Este cortometraje, opera prima de Ituray Daza Ndivo, fue grabado en la localidad de Huétor Tájar (Granada) a principios de 2024 y representó un impulso para que el director y guionista consiguiera poder producir una idea que tenía bastante desarrollada pero que, por falta de medios, no había podido realizar. Nací en Huétor Tájar y para mi ha sido un placer poder ayudar a cumplir el sueño de un vecino de la localidad que me vio nacer. Como decía Eduardo Galeano: hay que tener un ojo en el microscopio y otro en el telescopio.

Sinopsis de La Bruja Aura: La Bruja Aura es un inquietante cortometraje inspirado en el evocador estilo de manga de Junji Ito y en particular en su obra Black Bird. Durante el cortometraje seguimos a Sandra, una joven determinada en una misión personal que la lleva a las profundidades de un misterioso pueblo en el poniente granadino, Huétor Tájar. Sandra busca desesperadamente a Verónica, su hermana menor, quien ha desaparecido sin dejar rastro alguno. Lo que comienza como una búsqueda llena de esperanza se transforma rápidamente en un viaje lleno de peligros y revelaciones oscuras. A medida que Sandra se adentra en el pueblo, se encuentra con la enigmática Bruja Aura, un personaje que parece estar en el centro de varios sucesos extraños y terroríficos que han azotado al pueblo.

Se puede ver el cortometraje en el siguiente enlace: [La Bruja Aura](#)

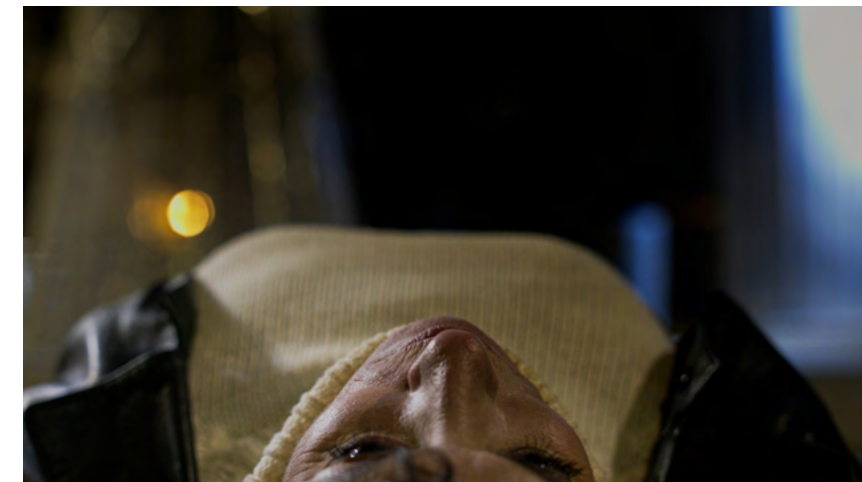


Figura 136: Autor (2024). *Bruja Aura*. Fotoensayo compuesto por dos fotogramas del autor (2024); izquierda, Reloj y derecha, *Mujeres*.

1.3. OTRAS PRODUCCIONES

En los próximos meses, La Tarara continuará su labor con el rodaje de *La chica que dormía sobre la escarcha*, programada la grabación para agosto y septiembre de 2024 en Málaga. Esta obra será una muestra más del compromiso de La Tarara con los nuevos talentos, ofreciendo un espacio para que directores/as y guionistas nóveles puedan desarrollar sus proyectos creativos. La sostenibilidad de estas iniciativas se garantizará a través de la búsqueda continua de colaboraciones y financiación, asegurando que las producciones mantengan su calidad y relevancia como han hecho hasta ahora.



Figura 137: La Tarara - Identidad visual. Ilustración digital.

2. PUBLICACIONES PENDIENTES. *DIMENSIÓN INVESTIGATIVA.*

2.1. PUBLICACIÓN ZONA NORTE

La dimensión investigativa de mi trabajo se enfocará en la publicación de proyectos que, debido a su extensión, no pudieron ser incluidos en el presente informe de investigación.

Uno de estos proyectos que no han formado parte de la tesis doctoral es el desarrollado en la zona norte de Granada y se compone de tres subproyectos:

- **Norte Rodando**, un concurso de cortometrajes que en 2024 llegó a su tercera edición, en el que las creaciones audiovisuales presentadas ofrecen una imagen positiva de esta vulnerada y vulnerable zona geográfica, buscando cambiar la percepción negativa que muchas veces se tiene de ella. Las obras audiovisuales realizadas por jóvenes que viven en la zona Norte y presentadas en el concurso durante sus tres ediciones son las siguientes:

Cortometraje La Magia de Norte: <https://lc.cx/IPUw5>

Cortometraje Historias en blanco y negro de un barrio de colores: <https://lc.cx/-vArwe>

Cortometraje Somos Distrito Norte: <https://lc.cx/d8VRrv>

- **Verano Abierto**, en el que se desarrollará una publicación sobre un documental que muestra un espacio de encuentro organizado por diversas asociaciones en los barrios de la zona norte de Granada. Este documental tiene como objetivo ofrecer alternativas de ocio y tiempo libre a los vecinos y vecinas de la zona norte de Granada durante la época estival, promoviendo así la cohesión social y el bienestar comunitario. La obra audiovisual resultante se puede ver en el siguiente enlace: https://youtu.be/OD_oqgTkwy0

- **Vivir sin luz**, proyecto inacabado que se explica en el apartado tercero.



Figura 138: Autor (2024). *La magia del norte*. Fotograma



Figura 139: Autor (2021). *Verano abierto*. Fotograma

2.2. PUBLICACIÓN PROPUESTAS DOCENTES FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Otra línea de investigación pendiente se centra en las Propuestas Audiovisuales Docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta publicación desarrollará las propuestas de creación audiovisual realizadas durante los cursos académicos 2022/2023 y 2023/2024 en las asignaturas Didáctica de las Artes Visuales del Grado de Educación Primaria y Arte y Cultura en la Educación Social del Grado de Educación Social de la Universidad de Granada. Estas propuestas han permitido a los estudiantes explorar la intersección entre el arte audiovisual y la educación, promoviendo un enfoque pedagógico innovador y participativo.

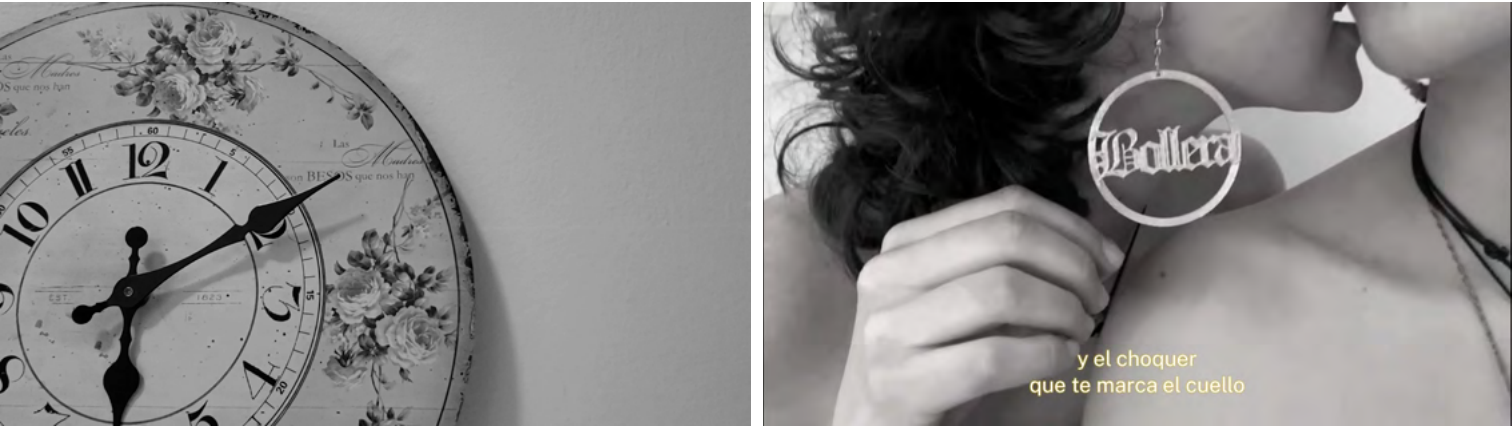


Figura 140: Autor (2024). *Besos*. Fotoensayo compuesto por dos fotogramas del autor (2023); izquierda, Reloj y derecha, *Mujeres*.

diaria, sino un recordatorio constante de la distancia entre el ideal de Tesla y nuestra realidad. La Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía nos llama a reflexionar sobre esta situación, no solo como un problema de infraestructura, sino como un desafío a nuestros valores más fundamentales. En un mundo donde la energía proviene cada vez más de fuentes renovables, la pregunta que debemos hacernos no es si podemos generar suficiente electricidad para tod@s, sino si podemos superar las barreras que impiden que este bien esencial fluya libremente hacia cada hogar, cada escuela, cada lugar de culto.

3. FINALIZACIÓN REALIZACIÓN AUDIOVISUAL. ***DIMENSIÓN EDUCATIVA.***

3.1. PROYECTOS SOCIALES

3.1.1. VIVIR SIN LUZ EN LA ZONA NORTE

En el ámbito educativo, continuaré mi formación como creador audiovisual, finalizando producciones pendientes. Entre estas, destaca *Vivir sin luz en la zona norte*, un documental coproducido con la Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía que denuncia las condiciones de vida de los vecinos de la zona norte de Granada, quienes sufren recurrentes cortes de luz que afectan su vida diaria.

Sinopsis de Vivir sin luz: A pesar de los avances tecnológicos que han transformado nuestro mundo de maneras que incluso Tesla podría haber apenas imaginado, la visión de un acceso universal a la electricidad sigue siendo una meta esquiva. En rincones olvidados de nuestras ciudades, como la Zona Norte de Granada, la oscuridad cae prematuramente, no por el ciclo natural del día y la noche, sino por cortes recurrentes que dejan a sus habitantes luchando por mantener encendida la llama de la normalidad. Aquí, en estas sombras impuestas, la electricidad no es un dato asumido de la vida



Figura 141: Autor (2024). *Vivir sin luz*. Fotogramas.

3.2. PROYECTOS VINCULADOS A OTRAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS

3.2.1. GRANADA Y LA MÚSICA

Otro proyecto educativo vinculado a otras disciplinas artísticas es *Granada y la música*. Este documental ofrece una aproximación a la escena musical granadina, incluyendo entrevistas con músicos consolidados como Los Planetas y Lagartija Nick, así como con nuevos talentos como Las Dianas. El objetivo es realizar una radiografía del estado de la música en Granada, explorando su diversidad y vitalidad.

Realizadas las grabaciones de las entrevistas y de los planos recurso que se introducirán en el documental, el proyecto se encuentra en la fase de edición.

3.2.2. LAND ART CEIP LAS MIMBRES

En colaboración con compañeros del Área de Plástica de la Universidad de Granada, este documental se grabó en el CEIP Las Mimbres de Maracena, mostrando cómo se desarrolla una clase de educación artística basada en la corriente del Land Art. Este enfoque permite a los estudiantes interactuar con el entorno natural, fomentando su creatividad y conciencia ambiental.

Al igual que ocurría con el proyecto anterior, éste se encuentra en la fase de edición.

3.2.3. ASOCIACIÓN GORGORITOS

En el marco de las Jornadas Internacionales Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial (PREP), se implementó un proyecto colaborativo con la Asociación Gorgoritos y con el Área de Música del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. Este proyecto documenta un evento musical colaborativo diseñado para familias, vinculado a las obras pictóricas del Museo de la Memoria de Andalucía. La música en vivo guía a los participantes, permitiéndoles expresarse mediante la voz, la música, el arte plástico y el movimiento corporal.

Siendo por tanto una colaboración intradepartamental, el proyecto se encuentra en la fase de postproducción.



3.2.4. CONSERVATORIO PROFESIONAL DE DANZA REINA SOFÍA DE GRANADA

Durante las Terceras Jornadas de Danza, Teatro y Circo de Artes Escénicas y Diversidad, organizadas por la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T, se grabó y editó la obra *Anxietatem* en colaboración con el Conservatorio Profesional de Danza reina Sofía de Granada. Este emotivo vídeo explora un tema tabú como es el de la salud mental, específicamente la ansiedad, a través de la danza contemporánea, la música y la palabra hablada.

Sinopsis de *Anxietatem*: *Anxietatem* es un poderoso y emotivo vídeo creado en colaboración con el Conservatorio de Danza Reina Sofía. A través de la elegancia y la expresividad de las bailarinas del conservatorio, este proyecto artístico explora profundamente el tema de la salud mental, enfocándose específicamente en la ansiedad. Con una voz en off que guía la narrativa, *Anxietatem* invita a los espectadores a reflexionar sobre las complejidades de la ansiedad y su impacto en nuestras vidas diarias. La combinación de la danza contemporánea, la música y la palabra hablada crea una atmósfera íntima y conmovedora, ofreciendo una perspectiva única sobre una experiencia emocional compartida por muchas personas. Este vídeo no solo pretende sensibilizar sobre la importancia de la salud mental, sino también ofrecer un espacio de empatía y comprensión, utilizando el arte como medio para expresar lo que a menudo es difícil de poner en palabras. Sumérgete en *Anxietatem* y deja que la belleza del movimiento y la sinceridad de la narrativa te lleven a una mayor comprensión y conciencia sobre la ansiedad y la salud mental.

Puedes ver esta obra audiovisual en el siguiente enlace [aquí](#).



Figura 143: Autor (2024). *Anxietatem*. Serie secuencia compuesta por tres fotografamas del Autor y Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T (2024), izquierda, *Danza I*; centro, *Danza II* y derecha, *Danza III*.

4. CONTINUIDAD DE LOS PROYECTOS. ***DIMENSIÓN SOCIAL.***

4.1. PROYECTO COMETA

El compromiso con la dimensión social de mi trabajo se manifiesta en la continuidad y sostenibilidad de los proyectos iniciados. Seguiré colaborando con la asociación Cometa, que trabaja en la inclusión juvenil en la zona norte de Granada. Esta colaboración es esencial para fomentar el desarrollo comunitario y la justicia social en áreas vulnerables.

4.2. PROYECTO SUPERAR-T

También continuaré colaborando con la Asociación Granadina de las Artes Escénicas Superar-T, que ha demostrado ser una aliada clave en la promoción de iniciativas artísticas y educativas que tienen un impacto significativo en la comunidad. Estas colaboraciones no solo fortalecen los lazos comunitarios, sino que también aseguran la sostenibilidad de proyectos que contribuyen al bienestar y desarrollo social.

En resumen, los horizontes temporales de mis futuras líneas de reflexión y acción están claramente delineados por un enfoque integral que abarca las dimensiones artística, educativa, investigativa y social. A través de estas perspectivas, intentaré contribuir al avance del conocimiento y la práctica en estos campos y a fomentar un impacto positivo y sostenible en las comunidades con las que trabajo.

Páginas 650-651: Figura 143: Autor (2024) *Superar-T*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor (2024), izquierda, *Participante I* y derecha, *Participante II*
Contraportada: Autor (2024). *Retrato de niñas en el cine de escuela en Honduras*. Fotografía independiente.



