



George Orwell y Twitter: La enseñanza de la literatura inglesa a través de las redes sociales¹

George Orwell and Twitter: Teaching English literature through social networking sites

BEATRIZ REVELLES-BENAVENTE²

Universidad de Granada, España

beatrizrevelles@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0001-9185-5861>

Resumen:

La actual sociedad de la información y el conocimiento ha demostrado que la pedagogía necesita una profunda conexión con la tecnología y la virtualidad. Sin embargo, no es lo mismo aplicar la tecnología en pedagogía que transformar la pedagogía a través de la tecnología. El objetivo de este artículo es proponer la pedagogía afectiva feminista dentro del aula de enseñanza de inglés como lengua extranjera a través de la definición de literatura contemporánea como herramienta transmedia. A través de una etnografía digital, se produce una auto-etnografía reflexiva sobre la participación del alumnado en una práctica transmedia como es la creación de un perfil de Twitter colectivo que traduzca la novela en cuestionamientos críticos de la sociedad contemporánea. Se establecen tres líneas de actuación que son el establecimiento de la literatura contemporánea como red

Abstract:

The information and knowledge society in which we live currently has proven how pedagogy needs a profound connection with technology and virtuality. However, it is not the same to apply technology to pedagogy than transforming pedagogy through technology. The objective of this article is to propose a feminist affective pedagogy for teaching English as a Foreign Language in Higher Education. In order to do this, contemporary literature is defined as a transmedial tool. Using digital ethnography, I produce an auto-ethnographic reflection about students' participation in a transmedial practice, more specifically the creation of a collective Twitter profile that translates contemporary novels into reflections about our society. Three lines of research are established. These are the establishment of contemporary literature as a social network, the implementation

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

Revelles-Benavente, B. (2022). George Orwell y Twitter: La enseñanza de la literatura inglesa a través de las redes sociales. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 11-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.443401>

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Beatriz Revelles Benavente. Departamento de Filologías Inglesa y Alemana. Facultad de Traducción e Interpretación. C/ Puentezuelas, 55. 18002, Granada (España).

social, la implementación de la pedagogía crítica afectiva a través de la literatura y el aula como un continuo entre virtualidad y espacialidad. Se argumenta: 1. La enseñanza de la literatura desde la lectura colectiva posibilita estrategias propias de los medios transmedia. 2. La literatura como herramienta tecnológica acciona implosiones en el alumnado para generar la capacidad crítica afectiva. 3. El aula debe fomentar un espacio seguro donde el alumnado se co-responsabilicen de su propio aprendizaje.

Palabras clave:

Pedagogía afectiva feminista; enseñanza del inglés como lengua extranjera; literatura contemporánea; docencia online.

of affective critical pedagogy through literature and the class itself as a continuum between virtuality and space. It concludes with three main affirmations: 1. Teaching literature from collective reading enables transmedial practices. 2. Literature is a technological tool that generates critical affective capacity. 3. The class must be materialized as a safe space so that students share responsibilities with instructors for their own learning process.

Key words:

Feminist affective pedagogy; teaching English as a Foreign Language; contemporary literature; teaching on-line.

Résumé:

La société de l'information et de la connaissance actuelle a montré que la pédagogie a besoin d'une connexion profonde avec la technologie et la virtualité (Rivera-Vargas et Parsseron, 2020). Cependant, appliquer la technologie dans la pédagogie n'est pas la même chose que transformer la pédagogie par la technologie (Sancho, 2019). L'objectif de cet article est de proposer une pédagogie affective féministe (Hickey-Moody et al, 2016; de Riba, 2020) au sein de la classe d'EFL à travers la définition de la littérature contemporaine comme outil transmédia. Grâce à une ethnographie numérique (Pink, 2013), une auto-ethnographie réflexive est produite sur la participation des étudiants à une pratique transmédia telle que la création d'un profil Twitter collectif qui traduit le roman en un questionnement critique de la société contemporaine. Trois lignes d'action sont établies: l'établissement de la littérature contemporaine comme réseau social, la mise en œuvre d'une pédagogie critique affective (Revelles-Benavente, 2017) à travers la littérature et la salle de classe comme continuum entre virtualité et spatialité. L'enseignement de la littérature par la lecture collective permet des stratégies spécifiques aux médias transmédia. 2. la littérature en tant qu'outil technologique déclenche des implosions chez les étudiants pour générer une capacité critique affective. La salle de classe doit favoriser un espace sûr où les élèves sont coresponsables de leur propre apprentissage.

Mots-clés:

Pédagogie affective féministe; l'enseignement de l'anglais comme seconde langue; littérature contemporaine; enseignement en ligne.

Fecha de recepción: 09-09-2020

Fecha de aceptación: 23-09-2021

Introducción, antecedentes y fundamentación teórica.

A principios de los años noventa se editó un libro titulado *Nuevas perspectivas críticas en educación* (Castells et al., 1994) que sentaría las bases de la pedagogía crítica atendiendo a tres dimensiones fundamentales: la escuela como elemento de transformación del oprimido (Freire, 1994), como herramienta clave para la transformación de la sociedad vigente a una sociedad de la información y el conocimiento (Castells, 1994) y por último, como análisis crítico en profundidad de las desigualdades que esta sociedad podía componer en el ámbito educativo (Flecha, 1994). La sociedad de la información y del conocimiento es un paradigma que explica los fenómenos socio-culturales, económicos y (como veremos en este artículo) pedagógicos a través de la interpretación de los conceptos tecnología, información y conocimiento. Según Castells (1994), estos términos están sujetos a una interconexión que desarrolla determinados mecanismos de poder. Así, las tecnologías actúan sobre la información a la vez que convergen entre sí para producir unos procesos más flexibles de creación y distribución del conocimiento. En palabras del sociólogo, “la misma información se conviert[e] en el producto del proceso de producción.” (ibid, 94).

Aunque sea un término acuñado hace varias décadas, no conlleva la inmutabilidad del mismo. Más de veinte años más tarde, si analizamos dicha afirmación en un contexto pedagógico contemporáneo, nos encontraríamos con una pedagogía convertida en el propio proceso de producción. Es decir, entendiendo que el producto del proceso es el proceso en sí mismo, entender la pedagogía implicaría entender el proceso de transmisión de conocimiento, cambiando el referente disciplinario de la misma. Si entendemos el aprendizaje como una relación horizontal entre profesorado y alumnado, nos encontramos con una definición pedagógica dentro de la sociedad de la información y el conocimiento que promueve la interconexión entre profesorado y alumnado y los patrones curriculares que se despliegan en las aulas. Sin embargo, en la línea de los autores mencionados anteriormente, sería imprescindible atender a estos patrones curriculares desde un ángulo comprometido con la transformación social. De tal manera, esta investigación se nutre de teorías feministas contemporáneas para profundizar sobre cómo los procesos de transformación social no son fenómenos que se desplieguen de lógicas de causa y efecto (Colman, 2014) o que respondan a agentes individuales de cambio (ibid, 2020).

Así pues, Felicity Colman (2020, p. 11) nos insta precisamente a instaurar este giro para poder profundizar en dichos procesos tecnológicos transformadores. Es decir, entendiendo nuestra sociedad contemporánea como una “lógica modal en la era del liberalismo” (ibid), nos propone una “feminización de la política” que entiende el compromiso con experiencias en comunidad diferentes, que reflejan trayectorias genealógicas sociales y culturales diversas, y que presta atención tanto a los individuos que las componen como a los medios ambientales que las crean. Así pues, si *feminizásemos* la pedagogía contemporánea dentro de la sociedad de la información y del conocimiento necesitaríamos partir de experiencias concretas que apuesten por una interconexión de alumnado y profesorado capaz de posicionar iniciativas del profesorado y del alumnado en contextos educativos determinados.

Recogiendo el conocimiento situado de Donna Haraway (1988), propongo hacer una auto-reflexión crítica que analice el papel de determinadas herramientas tecnológicas en un contexto de educación superior que conecte las tecnologías de la información y la comunicación con una pedagogía afectiva (Revelles-Benavente, 2017; Hickey-Moody et al., 2016) para promover la igualdad de oportunidades. Ofrecer una perspectiva crítica sobre estas tecnologías se plantea urgente en el contexto en el que nos encontramos³ ya que a pesar de que son una fuente inagotable para la creación de desigualdades (Sancho, 2019) también son una herramienta imprescindible en la pedagogía contemporánea. No obstante, se ha de entender el concepto de tecnología en un sentido amplio, como lo hace Juana Sancho (ibid.) para englobar tanto los *gadgets* educativos, como el pensamiento en sí mismo. Berardi (2020, p. 40) apunta que nuestro presente contemporáneo ha demostrado que “la sorpresa, el giro, lo imprevisto [...] frustra cualquier discurso sobre lo inevitable [...], la implosión.” Se argumenta que esta implosión se puede visualizar en la pedagogía afectiva y para ello utilizaré el conocimiento situado, la auto-reflexión de la propia experiencia para ofrecer ejemplos concretos que puedan ser utilizados en futuros currículos pedagógicos que sitúen “la igualdad en el centro de la escena [...] como punto de partido para el tiempo que vendrá.” (ibid, 54).

3 El presente artículo se gesta durante el período de confinamiento que sufre la sociedad española a principios del año 2020 y que supone la transformación de la docencia presencial en docencia online atendiendo a una emergencia sanitaria, social, política y económica provocada por la COVID-19. Más allá de politizar una pandemia global, lo que se pretende es contextualizar los datos empíricos que componen este artículo.

La situación contemporánea de crisis política, sanitaria, educativa, social y económica a la que nos enfrentamos ha puesto de manifiesto algunas carencias del sistema educativo actual que venían siendo expuestas por varios académicos y académicas al respecto. Estas incluían la necesidad de enfocar el aprendizaje como algo relacional, horizontal (Miño et al, 2019), la descentralización de la figura del profesorado y la flexibilización del rígido canon pedagógico en que se sostiene para fomentar una educación que sea dinámica y que se mueva dentro y fuera del aula. Como consecuencia de la actual pandemia de la COVID-19, se ha demostrado que la pedagogía y la educación necesitan profundizar la conexión con la tecnología. Sin embargo, no es lo mismo aplicar y adaptar la tecnología al servicio educativo que transformar la pedagogía y la tecnología durante la relación de las mismas. El presente artículo propone una pedagogía afectiva feminista dentro del aula de enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación superior reconfigurando el concepto de aula y literatura contemporánea para proponer la necesidad de fomentar una “capacidad crítica afectiva” (Revelles-Benavente, 2017) que cuente con los intereses del alumnado y una “cultura de aprendizaje más participativa” (Miño et al., 2019, pp. 21-22).

1.1. Pedagogía afectiva feminista

La pedagogía afectiva feminista (Hickey-Moody, 2016; Nxumalo, 2017; de Riba, 2020, Juelskjær, 2020) es una pedagogía que tiene como unidad mínima de análisis el “afecto Spinoziano” entendido como la capacidad de transformación de un cuerpo en concreto (Camps, 2011). Este afecto spinoziano debe entenderse como la materialización de una relación en sí, es decir, la relación que se produce entre dos o más cuerpos (humanos y no humanos) y que efectúa la capacidad de transformación. Esta relación tiene consecuencias para la noción de agencia (que se mueve de la individualidad impulsada por el marco neoliberal a una agencia colectiva) y para la transformación de estos cuerpos humanos y no humanos. En pedagogía esto implica cambios en la noción de currículum, alumnado, profesorado y aula (Revelles-Benavente, 2015). Por lo tanto, implica una apertura de posibilidades que no solo plantea modificaciones del modelo actual sino que también presenta retos para la educación superior desde una perspectiva feminista.

La situación actual presenta ejemplos claros de necesidad de aper-

turas. Según plantean Rivera-Vargas y Passeron (2020), no solo nuestra situación actual ha implicado un cambio de estructuras entre la vida personal y la profesional, sino también en lo que entendemos por espacio y tiempo. Es decir, nos enfrentamos a una conceptualización del aula como un entramado que aúna los conceptos de espacio y tiempo para proponer una nueva espacio-temporalidad (Revelles-Benavente, 2015). Así pues, la atmósfera virtual que se crea en un aula en concreto traspasa los límites físicos de la misma, dejando como unidad mínima de análisis unos determinados afectos que se pueden materializar o bien en unos sentimientos concretos o bien en una atmósfera colectiva que promueve espacios de aprendizaje o los bloquea. Así pues, la virtualidad de la docencia contemporánea nos enseña empíricamente la necesidad de situar al alumnado en el centro de la enseñanza. Universidades de todo el mundo han puesto de manifiesto la necesidad de acomodar la enseñanza con respecto a las necesidades individuales que presentaba el alumnado. En el caso concreto que atañe a este artículo, implicó combinar tiempos presenciales online con tiempos no presenciales, adaptación curricular casi diaria, y por último una gran creatividad para poder afrontar los retos económicos que impedían a algunos alumnos y alumnas seguir con la docencia online.

Como bien indica Nancy (2020, p. 30), “la excepción se convierte, en realidad, en la regla en un mundo en que las interconexiones técnicas de todas las especies [...] alcanzan una intensidad hasta ahora desconocida y que crece con la población.” Así pues, incluso cuando la sociedad contemporánea se presenta como un estado de excepcionalidad, lo que verdaderamente está ocurriendo es que hay excepciones paradigmáticas que se están convirtiendo en la norma. Una de las más prominentes es “la parálisis relacional que [se] propaga [...] una transición hacia la inmovilidad.” (Berardi, 2020, p. 38). De esta manera, por una parte vemos como se abre la necesidad de conectarnos tecnológicamente (a través de docencia virtual) cuando físicamente se implementa una inmovilización que individualiza a los sujetos. Si bien es cierto que la docencia presencial es insustituible, también es cierto que la docencia online se plantea como un escenario probable en el que interconectan presencialidades, talleres, colectividades y ambientes pedagógicos diferentes.

De esta manera, se pone de manifiesto la necesidad de implementar una capacidad crítica afectiva (Danvers, 2016; Niccolini, 2016). Esta forma de pensamiento crítico fomenta la capacidad colectiva y no in-

dividual de responder a fenómenos sociológicos contemporáneos. Alejándose de una concepción de capacidad entendida como una habilidad para afrontar retos en la sociedad contemporánea, la definen como una maniobra relacional que promueve ciertos cambios concretos en la sociedad. Así pues, Danvers (2016, p. 283) nos insta a promover estas transformaciones “*through the web of social, material and discursive knowledge practices [rather] than constitute criticality and with the different bodies that enact it*”. Se trata de implementar en nuestras *aulas figurativas* (continuos entre realidad y virtualidad, contenidos curriculares y fenómenos socio-culturales, la vida pedagógica y la vida personal del alumnado) la capacidad de criticar afirmativamente (van der Tuin, 2008) la sociedad que nos rodea para poder así dotar al alumnado de la herramienta del pensamiento crítico, y promover la transformación social.

1.2. Herramientas tecnológicas: ¿Armas doble filo? La enseñanza transmedia

Ciberespacios, redes sociales, plataformas digitales y otros espacios virtuales fomentan una participación activa de usuarios y usuarias que ya no son simplemente receptores de una información determinada sino también creadores y creadoras de la misma fomentando una relación horizontal de la creación y disseminación del conocimiento (Vizcaíno-Verdú et al, 2019). Esta relación fomenta la descentralización del canon científico (y por lo tanto del currículum pedagógico) y también una participación activa del alumnado en los procesos de creación de contenidos. La alta participación de los y las jóvenes en las redes sociales parece disfrutar de un cierto consenso en debates académicos (Miño et al, 2019); sin embargo, los usos que se hacen de las mismas y cómo afectan éstas en los procesos de aprendizaje son múltiples dependiendo del ángulo disciplinario y metodologías usadas.

En este estudio argumentamos que una enseñanza transmedia entendería por una parte la literatura como una herramienta tecnológica en sí misma, puesto que ofrece las destrezas propias de la enseñanza transmedia:

- 1) Aprender haciendo lo que gusta; 2) Aprender mediante resolución de problemas; 3) Aprender por imitación o simulación; 4) Aprender mediante examinación o perfeccionamiento del trabajo propio o ajeno; 5) Aprender

por medio de una enseñanza con la que el joven transmite y recibe conocimientos. (Vizcaíno-Verdú et. al, 2019, p. 98).

Por otra parte, también se plantea como hipótesis que el aula se puede entender, dentro de la pedagogía afectiva como un espacio inmaterial que se desarrolla en un continuo espacio-tiempo y que promueve una agencia relacional (Revelles-Benavente, 2015) donde la capacidad crítica afectiva se crea desde la colectividad y no la individualidad. En este estudio presentamos una ejemplificación que se extiende en el continuo entre virtual y analógico y que responde a la definición propuesta por Salinas (en Miño et al, 2019, pp. 21-3) que explica las “seis características propias de las comunidades virtuales [...]: (1) la curiosidad y la indagación; (2) el compromiso; (3) el deseo de trabajar en colaboración; (4) la atención a la experimentación; (5) la superación de las fronteras; y (6) el sentido de pertinencia.”

Diversos artículos han profundizado en la colectividad de la lectura digital, es decir, en cómo se comparte una lectura determinada a través de las redes sociales y cuál es el grado de afinidad compartido por los prosumidores y prosumidoras y consumidores y consumidoras de este tipo de información (Vizcaíno-Verdú et al., 2019). Sin embargo estos artículos parten de una premisa clara, las redes sociales ayudan a diseminar la actividad literaria cuando hay un punto de partida afín. Es decir, dado que las redes sociales se diseminan a través de afinidades (Coleman, 2018), el grupo de personas que comparten una actividad literaria ya se inicia desde un interés alto por la lectura. En este artículo, nos proponemos utilizar las redes sociales como herramientas que fomenten el interés por la lectura tanto de personas que sean afines a estas prácticas como de otras que no lo son tanto dentro de un aula de educación terciaria.

Objetivo del estudio y diseño metodológico

Una vez establecida la revisión bibliográfica, el objetivo del presente estudio es indagar en las posibilidades que ofrece la literatura contemporánea como herramienta transmedia para fomentar una pedagogía afectiva con perspectiva feminista en el alumnado de la educación terciaria de enseñanza del inglés. Es decir, iniciar una exploración hacia las estrate-

gias que fomentan un proceso de aprendizaje horizontal basado en los afectos, o la capacidad del cuerpo para transformarse, implementando una “capacidad crítica afectiva” (Revelles-Benavente, 2017) que identifique y cuestione las desigualdades de género (pero que igualmente se podría aplicar al cuestionamiento de otras desigualdades como clase o etnicidad). Así mismo, se analizan las estrategias que propone el alumnado para leer colectivamente una obra, en concreto *Animal Farm (Rebelión en la Granja)*, del escritor George Orwell, para posteriormente proceder a la continuación de la lectura colectiva a la docencia online. Para llevar a cabo esta investigación se ha perseguido una investigación post-cualitativa (Hernández y Revelles-Benavente 2019, St. Pierre, 2014) que se compone de una etnografía digital (Pink, 2013), participativa y multisituada (Falzon, 2009) donde la docente hace una auto-reflexión crítica sobre el desarrollo de la participación del alumnado con la actividad propuesta. Cabe destacar que lo que se propone en este artículo es el diseño de una actividad determinada que gozó de una amplia recepción del alumnado y unos resultados positivos en la asignatura en general. Aunque no se puedan arrojar resultados de encuestas evaluativas del proceso o grupos focales donde el alumnado genere sus propias evaluaciones sobre la actividad, tampoco es uno de los objetivos principales. En primer lugar, porque responderían a las lógicas de causa y efecto que son tan perniciosas para la transformación social como indicaba Felicity Colman (2014) al principio de este artículo. En segundo lugar, porque la unidad empírica mínima es el afecto y carece de una medición objetiva científica en el sentido tradicional. No obstante, se incluyen reflexiones del alumnado proporcionados para la creación de un vídeo (como se ve más adelante), ya que se considera relevante poner en conexión las reflexiones de la docente y del alumnado.

La actividad propuesta inicialmente era leer el libro *Animal Farm* colectivamente en una clase que contenía una media de 30 alumnos y alumnas dos veces a la semana durante dos horas (con una duración total de 26 sesiones por semestre) de “Idioma Moderno Inglés Intermedio” para los grados de lenguas modernas. Básicamente, esta asignatura pretende que el alumnado llegue al nivel B2 de inglés como parte de la formación básica que obtienen dentro de grados filológicos como estudios hispánicos o estudios franceses. En ésta, el alumnado requiere la especialización en cinco destrezas esenciales del idioma: “writing”,

“reading”, “listening”, “speaking” and “use of English”, como se puede ver en la guía docente de la asignatura para el curso 2019 / 2020⁴.

Esta metodología divide el proceso de investigación, y al mismo tiempo de implementación, en dos fases. En una primera fase se leía un capítulo del libro individualmente y el alumno o alumna que se había encargado de tal fin lo compartía en clase. Así, se responsabilizaba a un o una estudiante de leer una parte y hacer una exposición oral de la misma. En esta primera parte la docente recogía en un diario de campo las experiencias del alumnado y los momentos en los que la implosión mencionada en la introducción de este artículo se producía. Por ejemplo, desde el principio de la lectura colectiva el alumnado encontraba en la novela de George Orwell similitudes con la lucha por los derechos humanos, despertando la curiosidad (propia del aprendizaje convencional y de la virtualidad) por conocer el desarrollo de esta narrativa.

Seguidamente, en la segunda fase, creamos una cuenta de Twitter conjunta, como se puede ver en la figura 1, siendo el propio alumnado el que decidió que quería trasladar las reflexiones que el libro aportaba a esta comunidad virtual en concreto, y no otra. Por lo tanto, en esta fase de la investigación, la docente se limitaba a recopilar información relacionada con la elección de *followers*, y de los posts escogidos para ver la reacción del alumnado y cómo esta actividad creaba o no lazos afectivos que suponían una mejora dentro del ambiente emocional del aula. Es decir, al crear una comunidad virtual, el alumnado creó también su propia comunidad afectiva en la que se desarrollaba un espacio seguro (Colman y Stapleton, 2017) para poder expresar sus ideas:

4 Se puede acceder a la guía docente completa en el siguiente enlace: [https://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/comunes/4R/!](https://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/comunes/4R/) Último acceso: 2/09/2020



Figura 1. Perfil de Twitter.

Cada día, el alumnado colectivamente decidía cómo *traducir* el contenido del libro que habíamos leído en un tweet que reflejase un fenómeno contemporáneo concreto, como ilustra la figura 2. En esta fase de la investigación la docente también recopiló todos los post que el alumnado decidía publicar, así como las reacciones afectivas que dichos posts provocaron en el aula:



Figura 2. Captura de Pantalla de un tweet producido el 12 de febrero de 2020.

Siguiendo la teoría relevante sobre los tres aspectos que fundamentan este artículo, que son la pedagogía afectiva con perspectiva de género, la descripción de la literatura como herramienta transmedia, y la concepción de las aulas como espacios materiales-afectivos procedo a analizar los resultados obtenidos. Para tales fines, en los resultados y discusión se han incluido reflexiones del alumnado que se recogieron durante la creación de un vídeo colectivo en Abril 2020⁵. Un total de 20 alumnos y alumnas mandaron un vídeo de un minuto para expresar su estado anímico y la situación pedagógica durante la pandemia, reflexionando al mismo tiempo sobre la asignatura en particular y la educación universitaria en general. El vídeo se puede consultar en el link que aparece en la nota 3 y en él se muestran fragmentos de las aportaciones que hicieron y que la docente unió en uno sólo con el software para Mac iVideo. Teoría y práctica se retroalimentan para configurar las tres líneas de actuación que componen este estudio para diseñar futuros currículos pedagógicos en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (en particular), pero también en un diseño curricular que integre las herramientas digitales como parte fundamental del aprendizaje desde una pedagogía afectiva feminista. Estas líneas de actuación son categorías de investigación establecidas a través de los distintos procesos de aprendizaje que tanto la docente como el alumnado de este curso académico han podido desarrollar.

Resultados y discusión

Teniendo en cuenta los tres ejes que vertebran este proyecto pedagógico, procedemos a analizar los resultados que obtuvimos durante el período presencial del segundo semestre del año académico 2019/2020. En estos resultados cabría destacar que, de la media de 30 alumnos y alumnas que componían la clase y atendían a la misma, sólo dos alumnas no lograron superar la asignatura. Una de ellas dejó las clases virtuales y la otra alumna realizó un progreso notable durante las clases virtuales (aunque no participaba en las clases presenciales).

También he incluido una reflexión personal, siguiendo a Sancho

5 <https://www.facebook.com/119913931374784/videos/599562630902197/>. Último acceso:23/11/2020. Si bien el vídeo está producido en inglés, la autora ha traducido las intervenciones que se incluyen en esta parte al castellano.

(2019) dentro del apartado correspondiente a la reconfiguración del aula como figurativa ya que esta lectura colectiva transmedia ha supuesto implicaciones a la hora de abordar la docencia virtual y reflexiones que ofrecieron los alumnos y alumnas durante la creación del vídeo colectivo mencionado anteriormente. Este vídeo se realizó a partir de 20 vídeos de un minuto que el alumnado mandó antes de las vacaciones de Semana Santa para animar a la comunidad universitaria durante el primer confinamiento en España, incluyendo reflexiones personales acerca de cómo vivieron la asignatura.

1. La literatura contemporánea como red social

Tal y como nos enseña Juana Sancho (2019), este artículo invita a pensar la tecnología como el pensamiento en sí y, desde una perspectiva feminista de los nuevos materialismos (Colman, 2020), como una relación indivisible entre tecnología como aparato y pensamiento como producción de información. Como se ha especificado en la contextualización, entender el afecto como una implosión que favorezca la transformación social implica entender nuestra producción de conocimiento pedagógica como esta implosión. Se argumenta que la enseñanza de la literatura contemporánea como una lectura colectiva posibilita las destrezas que las herramientas transmedia facilitan. Es decir, el alumnado mostró un aprendizaje basado en la realización de aquellas tareas que más le gustaban, ilustrado en el gesto voluntario de *traducir* el contenido de una novela escrita hace más de treinta años a una red social concreta que ellos y ellas manejaban, puesto que la propuesta nació de un alumno en particular y fue votada por el conjunto de la clase. Aprendían dos cuestiones transversales y fundamentales dentro del conocimiento en la educación superior: la capacidad crítica con respecto a su sociedad contemporánea y el fomento de la colectividad por encima de una actitud neoliberal individualista. En palabras de una alumna “hay algo positivo en esta situación: nuestra capacidad de unirnos y ayudarnos unos y unas a otros y otras.” Transversalmente, adquirirían capacidades propias de una pedagogía afectiva y feminista.

Así pues, dentro de esta capacidad crítica afectiva, una de las mayores implicaciones que se podían apreciar en el alumnado era el interés por crear su propia comunidad virtual diseñando la foto de perfil con la que alimentaban la página, la elección de las personas que querían “seguir”

(*follow*) o la agrupación física que se producía entre ellos para crear el *tweet* más original. Así pues, se confirmaba que la novela se utilizaba para “generar un punto de encuentro y espacio común para la divulgación del conocimiento.” (Miño, 2019, pp. 21 - 7). La literatura se convierte en un espacio de creación de conocimiento crítico y tecnología educativa que, al mismo tiempo, se compartía transmedialmente.

2. La pedagogía crítica afectiva a través de la literatura

Para analizar la participación del alumnado en la traducción de *Animal Farm* a la situación contemporánea, vamos a utilizar la tabla que proporcionan Vizcaíno-Verdú et al. (2019) para identificar las competencias narrativas y estéticas que son interpretar, reconocer y describir, comparar, evaluar y reflexionar y aplicar. En la figura 2 se puede ver cómo el alumnado identifica una cita en particular para evaluar, reflexionar y aplicar en la actualidad contemporánea. Deciden hacer una conexión entre el enemigo que tiene Snowball, uno de los protagonistas de la novela *Animal Farm* encargado de dirigir la rebelión con la capacidad del ser humano para crear conflictos bélicos.

La literatura, como herramienta tecnológica educativa, abre puertas hacia la configuración de lo que se ha descrito como pedagogía crítica afectiva. No solamente el alumnado adquiere las destrezas básicas necesarias en la enseñanza de la literatura, sino que adopta una perspectiva crítica a través de unos determinados afectos que funcionan como implosiones. Quizás la ejemplificación más significativa que conecta las destrezas narrativas con las destrezas pedagógicas afectivas es el primer post que conectaron con la siguiente cita del libro *Animal Farm*: “We [the animals] have a dream. Not to be served as food.” De manera casi inmediata y unánime decidieron que el post que debía acompañar a esa cita era un vídeo de Youtube de “Martin Luther King” con su famoso discurso: “I have a dream”. Uno de los alumnos me pidió por favor que lo retransmitiéramos en clase ya que era muy importante dada la situación actual (refiriéndose al movimiento Black Lives Matter) y creía que era uno de los discursos políticos más relevantes de la era moderna. Así, fomentando un debate en inglés, se trataron temas como la desigualdad o el racismo, en definitiva, la injusticia social.

3. El aula como continuo entre virtualidad y espacialidad

Según los resultados llevados a cabo por Miño et al. (2019, pp. 21-2): “en las comunidades virtuales se construye una red invisible de relaciones que procura por la comunidad y cuida de ella. Una red en la que se valora la vulnerabilidad y la diversidad, reina la curiosidad, la experimentación y la indagación y se permite que las cuestiones queden sin resolver.” Esta experimentación debería atravesar fronteras físicas y temporales puesto que no se debe encapsular la capacidad crítica afectiva del alumnado. El alumnado demostró que durante la virtualidad era incluso más importante que en la presencialidad aprender a través del juego. Casi todos los vídeos individuales aportados resaltan como los “juegos [de las clases] permitían aprender al mismo tiempo que se divertían” (una alumna). Las redes sociales son un punto de encuentro muy adecuado para llevar a cabo esta corriente imaginativa. A través de la creación de nuestro avatar en *Twitter*, combinado por supuesto con la implementación de un espacio seguro en el aula desde principio de curso, el alumnado ejercía una agencia relacional para expresarse libremente. Es decir, este alumnado crea su propia “cultura participativa [...] generan[do] espacios en los que se sienten seguros [*sic*] y qué dinámicas participativas posibilitan que se construya saber colectivamente.” (Miño et al., 2019, pp. 21-7).

Esta cultura participativa jugó un papel crucial a la hora de implementar la docencia online obligatoria como consecuencia de la COVID-19. El alumnado se sentía seguro y con ganas de transmitir sus valores y poder colaborar con la sociedad. En palabras de un alumno que venía de Erasmus se encontraba bien gracias a las clases “porque puedo reunirme con mis compañeros y compañeras y profesores y profesoras”. Otra de las alumnas, tarareando la banda sonora de la película *High School Musical* afirmaba que “estábamos juntos y juntas en esto” (*We are all in this together*). La ilustración de este ambiente seguro afectivo que mostraba la continuidad entre la virtualidad y la espacialidad individual de cada uno de nosotros y nosotras se refleja en la composición colectiva del vídeo donde deseábamos una *happy Easter* a toda la comunidad de la Universidad de Granada. En este vídeo transmitían la importancia de responsabilizarse para poder superar la pandemia y superar los retos de aprendizaje que podían suponer. Exponían que las clases de Idioma Moderno eran una ruptura de la rutina diaria que tenían. Durante la prime-

ra fase presencial, experimentamos con el conocimiento que teníamos sobre cuestiones culturales y sociales apareciendo temas tan diversos como el pin parental, el debate sobre la enseñanza pública, la lucha por los derechos humanos, el feminismo, etc. Y también indagamos cuando alguno de estos ángulos se escapaba de nuestra imaginación, como por ejemplo, la búsqueda de representantes políticos que coincidieran con los personajes del libro incluyendo a figuras como Donald Trump o Pablo Iglesias. Y como resultados de los debates y de la orientación política de cada uno de ellos y ellas algunas cuestiones se quedaban sin resolver, como era el caso de los equivalentes de los representantes políticos contemporáneos con los animales de la granja.

Sin embargo, se fomenta desde el principio la concepción del aula como un espacio seguro (Colman y Estapleton, 2017). Así, el alumnado compartía inquietudes colectivamente siempre desde el respeto por la diversidad y la diferencia, lo que dio lugar a la implementación del aula afectiva figurativa que se menciona en la revisión de la literatura. Durante el período de docencia online, el alumnado elegía distintas actividades para poder prepararse de la mejor manera para su evaluación. Incluían juegos interactivos, como el Kahoot, o presentaciones sobre la COVID-19, en el que también presentaban estrategias para llevar el confinamiento de una manera sana.

El alumnado se convierte así en el centro del aprendizaje y se co-responsabiliza, junto con el profesorado, de su propio aprendizaje. Es una implosión afectiva que se basa en la relación y que tiene como punto de partida la literatura como enseñanza transmedia. La pedagogía afectiva se basa en aquellas interferencias a los patrones establecidos y no obtiene unos resultados concretos que se basen en unas experiencias lógicas de causa y efecto. Así pues, el mayor resultado visible que proporciona esta propuesta pedagógica es el vídeo anteriormente mencionado, el cual se produjo temporalmente hacia la mitad de ese período de docencia online. Este vídeo refleja una atmósfera afectiva sana y colaborativa en la que el alumnado expresa miedos, incertidumbres y reflexiones críticas a la situación actual en su segunda lengua. Cuestionar los resultados de la actividad utilizando parámetros positivistas anularía la capacidad transformativa de la misma ya que lo que se persigue dentro de la pedagogía afectiva feminista es la capacidad de transformación a nivel individual y colectivo, pero al mismo tiempo escapa de la capacidad del o de la docente para poder controlar y gestionar ese cambio. Es una apuesta por

la indagación que abre la posibilidad de dejar sin resolver cuestiones que sólo se refieren a la metodología del proyecto mismo, el centro es el alumnado y las sensaciones afectivas que crean colectivamente.

Conclusiones

Este estudio preliminar del uso de Twitter como herramienta facilitadora de la aplicación social de la literatura invita a desarrollar un análisis comparativo en otras disciplinas, a través de estudios longitudinales con diferentes cursos utilizando el mismo alumnado durante su progresión terciaria y/o alumnado de diferentes cursos. Expone también los beneficios que suponen entender los procesos de aprendizaje desde una pedagogía afectiva feminista (Hickey-Moody et al., 2016; Nxumalo, 2017; de Riba, 2020) puesto que ilustra la necesidad de entender estos procesos de aprendizaje como procesos de implementación de la capacidad crítica afectiva en el alumnado y no como resultados evaluativos desde una óptica objetivista.

Teniendo en cuenta la revisión preliminar del estado de la cuestión y los resultados que ofrece la investigación activa (aún en este momento), podemos retomar la cuestión inicial que dirigía esta investigación sobre cómo podría afectar una pedagogía afectiva feminista en el alumnado de educación superior de una universidad pública española. En este sentido, consideramos especialmente relevante resaltar que la pedagogía afectiva y la capacidad crítica afectiva plantean escenarios docentes que traspasan la fisicalidad del aula. Es decir, crean espacios seguros de aprendizaje donde el aula no se limita a la presencialidad del espacio que proporciona la institución sino que se conecta a través de la virtualidad en una comunidad de aprendizaje que es al mismo tiempo individual y colectiva. La literatura como herramienta transmedia funciona como un catalizador que implosiona determinados “afectos” (Camps, 2011) para poder moverse hacia una transformación social (Colman, 2014). El diseño curricular es crucial y la elección de la novela tiene que basarse en criterios de igualdad y respeto hacia la diferencia. Ha de proporcionar una plataforma de pensamiento, la novela tiene que invitar a pensar.

La sociedad contemporánea abre espacios que desafían las concepciones tradicionales del aprendizaje (Rivera-Vargas y Parsseron, 2020). Alumnado y profesorado deben encontrar esas relaciones transversa-

les que proporcionen una actitud crítica y una agencia relacional en el alumnado. Es de vital importancia entender que si no podemos despertar un espíritu crítico en el alumnado, difícilmente seremos capaces de romper con patrones opresivos que se perpetúan en los discursos socio-culturales y económicos actuales. La enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de una experiencia concreta de literatura transmedia proporciona una apertura al diseño del currículo de la enseñanza superior no sólo para esta disciplina, sino también su aplicación en cualquier disciplina del conocimiento ya que la capacidad crítica forma parte de las competencias transversales de cualquier estudio de enseñanza superior.

Referencias

- Berardi, F. (2020). Crónica de la psicodefación. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan* (pp. 35-54). ASPO.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder
- Castells, M. et al. (Ed.). (1994). *Nuevas perspectivas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Coleman, R. (2018) Theorizing the present: digital media, pre-emergence and infra-structures of feeling, *Cultural Studies*, Vol. 32 nº4, 600-622.
- Colman, F. (2020). Feminising politics: notes in material and temporal feminist modal logics in action. *Matter: Journal of New Materialist Research*. Vol. 1 nº1, 1-22.
- Colman, F. (2014). Femenidad digital: predicación y medida, informática materialista e imágenes. *Artnodes*. Vol. 14, 7-17. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i14.2408>
- Colman, F. y Stapleton, E. (2017). Screening feminisms: approaches for teaching sex and gender in film. In B. Revelles-Benavente & A. González (eds). *Teaching Gender: Feminist Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis* (pp. 99 - 116). New York & London: Routledge
- Danvers, E. (2016). Criticality's affective entanglements: rethinking emotion and critical thinking in higher education. *Gender and Education*. Vol. 28 nº 2, 282-97. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1115469>
- de Riba, S. (2020). (Seguir) teorizando los afectos y las emociones en la investigación educativa desde enfoques feministas. *Feminismo/s*. nº 35, 321-348.
- Falzon, M. (ed.) (2009) *Multi-sited ethnography: theory, praxis and locality in contemporary research*. Ashgate publishing: Surrey
- Flecha, R. (1994). Las nuevas desigualdades educativas. En Castells, et. al. (ed.) *Nuevas perspectivas en educación*. (55-82). Paidós: Barcelona. En Castells, et. al. (ed.) *Nuevas perspectivas en educación*. (55-82). Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En Castells, et. al. (eds.) *Nuevas perspectivas en educación*. (pp. 83-96). Paidós: Barcelona

- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, Vol. 14 n° 3, 575-599.
- Hernández, F. & Revelles-Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio S. XXI*. Vol. 27 n° 2, 21-48.
- Hickey-Moody, A., et al. (2016). Diffractive pedagogies: dancing across new materialist imaginaries. *Gender and Education*, Vol. 28 n°2, 213-229.
- Juelskjær, M. (2020). Mattering pedagogies in precarious times of (un)learning. *Matter: Journal of New Materialist Research* Vol. 1 n°1, 52-79. <https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i1.30067>
- Miño, R. et al. (2019). Comunidades virtuales: dinámicas emergentes de participación social y aprendizaje entre los jóvenes. *Education in the knowledge society*. 20. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a21
- Nancy, J. (2020). Excepción viral. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan* (pp. 29–31). ASPO.
- Niccolini, A. (2016). Animate affects: censorship, reckless pedagogies, and beautiful feelings. *Gender and Education*, Vol. 28 n° 2, 230-249.
- Nxumalo, F. (2017). Storying practices of witnessing: Refiguring quality in everyday pedagogical encounters. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol. 17 n°1, 39-53. <https://doi.org/10.1177/1463949115627898>
- Pink, S. (2013). *Doing Visual Ethnography*. Sage Publishing: Los Angeles & New York.
- Revelles-Benavente, B. (2017). Affecting feminist pedagogies: performing critical thinking in between social networking sites and contemporary literature. En E. Just & W. Grahn (eds.) *Adventurous encounters: Theories of affect and concepts in Generic Skills Education*. (pp. 131 - 150). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Revelles-Benavente, B. (2015). Materializing feminist theory: the classroom as an act of resistance. En P. Hinton & P. Treusch (eds.) *Teaching with Feminist Materialisms*. (pp. 53 - 66) Utrecht: Atgender.
- Rivera-Vargas, P. y Passeron, E. (2020). El confinamiento ciudadano: un 'excepcional' entorno para dialogar, compartir y aprender sobre educación. *El diario de la Educación*. Se puede acceder en: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/05/18/el-confinamiento-ciudadano-un-excepcional-entorno-para-dialogar-compartir-y-aprender-sobre-educacion/>
- Sancho, J. (2019). De la tecnología para aplicar a la tecnología para pensar: implicaciones para la docencia y la investigación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol. 18 n°1, 9-22.
- St. Pierre, E.A. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward "Post Inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing*. Vol. 30 n°2. Se puede acceder en : <http://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/viewFile/521/stpierre.pdf>
- van der Tuin, I. (2008). Deflationary Logic. Response to Sara Ahmed's 'Imaginary Prohibitions: Some preliminary Remarks on the Founding Gestures of the 'New Materialism''. *European Journal of Women's Studies*, Vol. 15 n° 4, 411-416.
- Vizcaíno-Verdú, A. et al. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar*. Vol. 59 n° XXVII, 95-104.

Agradecimientos

Este artículo ha sido apoyado por el proyecto I+D+i de la Junta de Andalucía P20_00037 “Laboratorios de enseñanza responsable con perspectiva de género: La interacción entre culturas literarias y visuales como agente de intervención social”.