

To link to this article / Para enlazar con este artículo:

<https://doi.org/10.14198/fem.2020.35.12>

To cite this article / Para citar este artículo:

De Riba Mayoral, Silvia. «(Seguir) teorizando los afectos y las emociones en la investigación educativa desde enfoques feministas». En *Feminismo/s*, 35 (junio 2020): 321-338. DOI: 10.14198/fem.2020.35.12

## (SEGUIR) TEORIZANDO LOS AFECTOS Y LAS EMOCIONES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE ENFOQUES FEMINISTAS

(TO KEEP) THEORIZING AFFECTS AND EMOTIONS IN  
EDUCATIONAL RESEARCH FROM FEMINIST APPROACHES

Silvia DE RIBA MAYORAL

Universidad de Barcelona, Barcelona

[sderiba@gmail.com](mailto:sderiba@gmail.com)

[orcid.org/0000-0003-4494-0371](https://orcid.org/0000-0003-4494-0371)

### Resumen

Durante las últimas décadas, el debate sobre los conceptos emoción y afecto se ha introducido transdisciplinariamente en investigación, afectando al campo educativo. El objetivo de este artículo es examinar la discusión partiendo de enfoques feministas y desde la experiencia de la investigación *Hacia una pedagogía afectiva del movimiento*, apoyada en la metodología de Investigación Basada en las Artes desde una perspectiva Feminista Nuevo Materialista. A partir de la generación de los dispositivos visuales realizados por tres grupos del Centro Tariqa y la Escuela Drassanes de Barcelona, se detecta la necesidad de considerar la distinción ontológica entre emoción y afecto. Mientras el afecto permite acceder a los procesos de aprendizaje, la emoción puede limitar las sensaciones a significados culturales. El artículo reclama seguir problematizando el debate y concluye apuntando la necesidad de aportar el potencial del giro afectivo a la investigación educativa para repensar onto-episte-metodologías.

**Palabras clave:** afecto; emoción; investigación educativa; Investigación Basada en las Artes; feminismo.

## Abstract

During the last decades, the discussion about the concepts affect and emotion has been introduced in research in a transdisciplinary way affecting educational research. The objective of this article is examining this discussion from feminist approaches and collecting the research experience *Towards an affective pedagogy of movement*. This research used an Arts Based Research methodology from a Feminist New Materialist perspective. In it, 3 groups of students of Tariqa Center and Drassanes School of Barcelona generated visual devices. The research results underline the need of accounting the ontological distinction between emotion and affect. While affects enable examining the processes of the learning experience, emotion can limit sensations to cultural meanings. The article claims to continue problematizing the debate about the concepts of affect and emotion and concludes underlining that more efforts should be made to enhance the potential of the affective turn in educational research, making possible to rethink onto-episte-methodologies.

**Keywords:** Affect; Emotion; Educational Research; Arts Based Research; Feminism.

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, una gran cantidad de líneas de investigación se han centrado en las posibilidades que proporcionan los conceptos de emoción y afecto (Ahmed; Colman; Fox; Hickey-Moody; Illouz; Revelles-Benavente). Diferentes disciplinas, como la pedagogía o las artes, han incorporado estos conceptos en sus procesos de investigación para comprender la complejidad de su impacto en las dinámicas del mundo. Estos conceptos han sido influyentes en tanto que han generado nuevos debates que problematizan y repiensen su significación. En estas discusiones que traspasan disciplinas y generan nuevos modos de pensamiento, han surgido varias perspectivas onto-epistemológicas sobre la comprensión de los conceptos emoción y afecto. Por ejemplo, dependiendo de la genealogía utilizada, se pueden ver líneas de pensamiento como las que entienden estos términos como sinónimos u otras perspectivas que los separan ontológicamente. El propósito de este artículo es explorar cómo el debate contemporáneo sobre el afecto y la emoción se encarna en una investigación educativa y cómo esto puede generar nuevas perspectivas. Esta iniciativa surge fruto de una revisión de la investigación *Hacia una pedagogía afectiva del movimiento*. Esta investigación fue llevada a cabo en el Trabajo Final de Máster tutorizado por Beatriz Revelles-Benavente

dentro del programa de *Artes Visuales y Educación: Un enfoque construccionista* realizado en la Universidad de Barcelona durante el curso 2017-2018. El objetivo era explorar, a partir de una situación pedagógica de movimiento, qué significa una pedagogía afectiva del movimiento y qué posibilidades brinda a la educación. En concreto, se examinaba: 1) cómo circulan los afectos en una situación pedagógica de movimiento; 2) qué papel tienen los afectos en las transformaciones vividas para propiciar el aprendizaje; 3) cómo se traducen los afectos en un lenguaje material y qué potencialidad pedagógica tiene este proceso. En el presente artículo, pues, se busca retomar esta investigación desde la necesidad de abordar el debate sobre los conceptos de afecto y emoción en el campo de la educación.

Para llevarlo a cabo, primero se examinan las distintas líneas de comprensión del afecto y la emoción a partir del conocimiento generado desde enfoques feministas. Después, se mapean los conocimientos sobre pedagogía afectiva surgidos a través de la metodología de Investigación Basada en las Artes desde una perspectiva Feminista Nuevo Materialista aplicada en *Hacia una pedagogía afectiva del movimiento* (Autora). A partir de los resultados y las conclusiones de la investigación, se pone en relación las tensiones y los encuentros de los conceptos emoción y afecto explorados en la fundamentación. Así, en la discusión se problematiza el debate sobre afecto y emoción desde la experiencia empírica de la investigación, no para buscar respuestas concretas al debate, sino para examinar sus distintos ejes al repensarlo desde la práctica y la investigación educativa.

## 2. FUNDAMENTACIÓN

### 2.1. La teoría del afecto

El giro afectivo de los años noventa permite comprender el afecto desde diferentes perspectivas. Este giro fue inspirado por el concepto de afecto introducido por Spinoza en su obra *Ética* y recogido más tarde por Massumi, Deleuze y Guattari. Sin embargo, como se ha apuntado anteriormente, la teoría del afecto se distingue en función de la genealogía que se utilice. Siguiendo el trabajo de investigadoras feministas como Hickey-Moody, Revelles-Benavente o Colman, el afecto es una fuerza invisible que cambia los cuerpos en su

relación: el afecto es la materialización de la capacidad de un cuerpo para cambiar y aumenta o disminuye la capacidad de actuar. Como describe Hickey-Moody:

El afecto es el concepto de asumir algo, de cambiar en relación a una experiencia o encuentro [...] En *Spinoza, la Filosofía Práctica* Deleuze (1998) describe el afecto como un aumento o disminución del poder de actuar, tanto para el cuerpo como para la mente. Expande esta definición argumentando que el afecto es diferente de la emoción. El afecto es la virtualidad y materialidad del aumento o disminución del poder de acción de un cuerpo [...] El afecto es la materialidad del cambio: 'el paso de un estado a otro' que ocurre en relación con 'afectar a los cuerpos' (259)<sup>1</sup>.

Los afectos son fuerzas invisibles que circulan a través de los cuerpos, humanos y no humanos, en su relación con el mundo. De esta manera, los afectos se pueden definir como fuerzas invisibles y relacionales que permiten las transformaciones del cuerpo, siendo potencialmente pedagógicos por la posibilidad de devenir que proporciona a los cuerpos. Al ser invisibles, «todo lo que tenemos es su rastro (experimentamos 'momentos pasajeros')». Si el afecto 'es' precisamente la experiencia presente, se podría decir que todo lo que tenemos es una especie de eco» (Man et al. en O'Sullivan 126).

Así, el concepto de afecto proveniente de esta perspectiva forma parte de una ontología relacional en la que la realidad se entiende como un flujo de fuerzas en constante transformación (Deleuze en Baugh, *Experimentation* 94). Esta perspectiva se caracteriza por ofrecer una visión monista del mundo, donde las dicotomías como mente y cuerpo se desdibujan: desde esta ontología relacional, el cuerpo está siempre en movimiento y en contacto con el mundo. Está definido por las fuerzas en relación con los cuerpos humanos y no humanos (Deleuze en Baugh, *Body* 35). Por lo tanto, el cuerpo es entendido por su potencialidad de afectar y ser afectado, la cual aumenta cuando este cuerpo está en movimiento (Ahmed 56): el movimiento del cuerpo permite intensificar las experiencias e ir a su potencial. Por ende, la naturaleza relacional del afecto tiene la virtud de reconfigurar ontologías, epistemologías, la ética y metodologías de investigación.

---

1. Las citas de este artículo están traducidas por la autora.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, existen diferentes perspectivas sobre la comprensión de la naturaleza del concepto de afecto dependiendo de los referentes teóricos recogidos. Apuntando concretamente los distintos enfoques feministas, se puede ver que se encuentran feministas contemporáneas (Colman; Hickey-Moody; Revelles-Benavente) que entienden la emoción y el afecto como conceptos diferentes y pertenecientes a una lógica distinta (Massumi 88), tal como se ha mostrado en los párrafos anteriores. Por otro lado, otras académicas e investigadoras feministas (Ahmed; Vidiella, *Espacios*) definen la emoción y el afecto como sinónimos o como términos borrosos entre sí. La siguiente sección del artículo tiene como objetivo explorar los diferentes puntos de vista relacionados con este debate para seguir pensando a través de las contribuciones feministas aportadas en este campo.

## 2.2. En el debate contemporáneo sobre emociones y afectos

Vidiella (*Archivos encarnados*) define la emoción desde una perspectiva muy similar de lo que entiende por afecto. Ella toma el origen latino de la palabra: *emovere*. Al hacerlo, afirma que la emoción «implica movimiento, acción, conexiones y contacto» (*Archivos encarnados* 17) y es una manera cotidiana de entender el mundo. Sobre esta base, la emoción que define Vidiella se asemeja al concepto de afecto: es una transformación relacional que no es individual, sino que se produce en contacto a través de los cuerpos. Sin embargo, afirma que las emociones no son solo estados individuales, sino «construcciones culturales que forman parte de nuestro vocabulario» (Vidiella, *Archivos encarnados* 16).

La conceptualización de la emoción y el afecto que ofrece Vidiella se extiende ampliamente en los círculos feministas. En el libro *Cultural Politics of Emotion*, Ahmed muestra un enfoque similar a la autora anterior al utilizar ambos conceptos indistintamente: «Después de todo, las emociones se mueven, aunque no se muevan simplemente entre nosotros. Por supuesto, las emociones no son solo movimiento, sino también apegos o lo que nos conecta con esto o aquello» (11).

Las emociones aquí se refieren a la circulación de las fuerzas relacionales que permiten el movimiento y la acción, cosa que puede remitir al concepto de afecto apuntado anteriormente. De hecho, en la introducción del libro,

Ahmed da cuenta de que no está respondiendo qué son las emociones sino qué hacen las emociones. Al hacerlo, rastrea cómo circulan las emociones entre los cuerpos, examinando «cómo se ‘pegan’ y cómo se mueven» (4). Sin embargo, Ahmed afirma que las emociones no son individuales ni sociales, sino que se producen en los límites de las mismas, generando la superficie de los objetos individuales y sociales (10). Entonces, Ahmed propone entender las emociones como relacionales e inregistrables (194), lo cual se asemeja a la definición del afecto aportada en el apartado anterior. Al mismo tiempo (como también sostiene Vidiella) afirma que las emociones son culturalmente mediadas.

Recogiendo la entrevista de Schmitz a Ahmed (Schmitz y Ahmed), Ahmed afirma que utiliza el concepto de emoción porque está interesada en la idea de movimiento que es explícita en su etimología, así como porque es una palabra que usamos en la vida cotidiana. Ahmed argumenta (refiriéndose al debate afecto-emoción) que no quiere dividir teóricamente algo que no tiene una distinción natural: «el mundo que estamos describiendo es desordenado –si tenemos distinciones claras estamos perdiendo nuestra conexión con ese mundo» (Schmitz y Ahmed 98-99). Si bien es cierto que al definir de manera encorsetada podemos caer en desatender la complejidad del mundo, la distinción entre afecto y emoción desde la perspectiva de este artículo no parte de una necesidad de simplificar aquello complejo, pero sí de situar las diferencias ontológicas entre ambos conceptos en tanto que implican un impacto y unas repercusiones en cómo investigamos y cómo nos relacionamos con nuestros campos de estudio. Entonces, la cuestión es: ¿cuáles son las consecuencias de la mediación social de la emoción al entenderla como sinónima del afecto? ¿Al enredar el afecto y la emoción disminuimos la potencialidad intrínseca del concepto de afecto?

Desde la genealogía del afecto referida al inicio del artículo, la posición que desdibuja el afecto con la emoción puede ser problemática. Por una parte, la emoción rompe con la continuidad para registrar un estado ya sentido en tanto que es «un elemento narrativo que mueve la acción hacia adelante, ocupando su lugar en las líneas de acción y reacción socialmente reconocidas» (Massumi 86). Por otra parte, como los afectos son experienciales, invisibles y solo podemos ver su rastro, estos no pueden ser parte de nuestro vocabulario en tanto que hay una imposibilidad en su reconocimiento social

y cultural (esto muestra una problemática en cómo acercarnos a los afectos en una investigación sin colonizar las relaciones afectivas, una cuestión que en este artículo no tiene cabida pero que es necesario resaltar). Entonces, mientras que las emociones pueden ser visibles y socialmente reconocidas, el afecto es una fuerza experiencial que circula siempre a través de los cuerpos humanos y no humanos. Por esta razón, los afectos no pueden ser mediados sino examinados en su eco. Así, si existe una perspectiva feminista que separa los afectos de las emociones es precisamente porque las emociones pueden ser categorizadas, entendiéndolas como instrumentos y categorías sociales preestablecidas (Illouz).

Enfatizando esta idea, se siguen las aportaciones del concepto de emoción que Illouz da en su libro *Intimidades congeladas. La formación del capitalismo emocional*. Ella argumenta que la emoción es una energía interna que nos mueve a actuar y que forma parte de los significados culturales. Así, la emoción es a la vez psicológica, cultural y social ya que se define a través de ella (15-16). Illouz explica que, al definir las emociones a través de categorías sociales, hacemos de las emociones objetos encerrados que podemos observar y manipular. Entonces, las emociones pueden configurarse como una economía mercantil (80) que clasificamos y cuantificamos (143). Desde este punto de vista, podemos asentar las emociones en una jerarquía organizada a través de una perspectiva moral y social particular, guiando la acción a través de un conocimiento cultural concreto (15-17). Por lo tanto, la emoción puede ser un instrumento de la política neoliberal para simplificar la complejidad de las relaciones, intensidades y flujos. Esta perspectiva nos permite pensar en el compromiso ético que supone distinguir los conceptos de emoción y afecto. Entendiendo los riesgos que supone hablar de emoción, es necesario que al pensar a través de ellas en una investigación o en la praxis educativa se tome en consideración los componentes políticos, culturales y sociales que esta comporta.

Reduciendo la compleja tensión de estos debates, Fox introduce unas aportaciones que abren nuevas perspectivas a esta discusión:

La emoción [es] una experiencia subjetiva, encarnada y afectiva, [es] la capacidad de un cuerpo, cosa o colectividad para afectar o ser afectado, un 'volverse otro' (Deleuze y Guattari 1988, p. 400). Consecuentemente, mientras que las emociones y los sentimientos pueden ser afectos (que producen

estados de cuerpos o mentes), solo una minoría de los afectos son emociones o sentimientos (11-12).

A partir de esta distinción, Fox propone tomar las emociones como parte integrante del flujo afectivo (16). Es decir, parafraseando a Fox, la emoción no es un vínculo perdido entre lo biológico y lo social, sino que forma parte del enredo donde los cuerpos son afectados y afectan de manera física, psicológica y social:

El hecho de que una emoción se «sienta» no la diferencia de otras formas en que los cuerpos se ven afectados por otros cuerpos, cosas o ideas. [...] La importancia de una emoción no es como una respuesta corporal a un evento, sino como una capacidad de afectar (Fox 14).

Entonces, se puede entender que las emociones tienen la capacidad de afectar, posibilitando ser partícipes en los flujos afectivos y modificando el poder de actuación de los cuerpos. Aun así, se entienden desde una lógica distinta de los afectos, aunque pueden ser parte de los tránsitos afectivos. Para detallar: estando las emociones enredadas en las relaciones afectivas del mundo, afecto y emoción solo caminan conjuntamente siendo la emoción una posibilidad de los flujos afectivos que conectan las experiencias y que forman parte de una dinámica global mucho más compleja. Y, sin embargo, la problemática de la mediación cultural y social de las emociones sigue presente y puede suponer un riesgo para nuestra práctica.

### **3. METODOLOGÍA: PARTIENDO DE UNA INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES DESDE UNA PERSPECTIVA NUEVO MATERIALISTA**

La necesidad de dar cuenta de la compleja relación teórica de las emociones y los afectos se reafirma al llevar esta discusión a una investigación educativa. Como aclama Fox, es importante estudiar empíricamente los flujos afectivos y las capacidades para hacer y sentir, que en conjunto producen un desarrollo de la vida social y la historia humana (17) y, por lo tanto, debemos ser conscientes de cómo se usan de manera empírica las emociones y los afectos en la investigación educativa. Al olvidar la mediación social y cultural de las emociones, se puede correr el riesgo de subestimar la tendencia de algunas metodologías y prácticas educativas a encerrar y categorizar aquello



que investigan, en este caso los afectos, produciendo una disminución de su capacidad de generación de conocimiento.

Retomando la experiencia de *Una pedagogía afectiva del movimiento*, los siguientes apartados del artículo tienen como objetivo repensar cómo este debate afecta a la práctica. Para ello, se recogen los conocimientos de la anterior investigación para profundizar en la discusión desde lo empírico. Para contextualizar, en *Una pedagogía afectiva del movimiento* se usaba una metodología de Investigación Basada en las Artes (VV.AA) desde una perspectiva Nuevo Materialista (Fox y Alldred) para ver los flujos afectivos entre los elementos involucrados en la investigación que ocurrían cuando los conjuntos de investigación se hibridaban con conjuntos de eventos convirtiéndose en un evento en conocimiento (411). Además, la Investigación Basada en las Artes proporcionaba la posibilidad de atender a visiones de la experiencia que no podrían ser generadas de otra manera, entendiendo el conocimiento surgido de la experiencia de los flujos afectivos como parcial y situado (VV.AA 1). Al ser el arte un sitio de circulación de afectos (Deleuze y Guattari), esta metodología permitía materializar las fuerzas del cambio y romper los límites del conocimiento de la experiencia, enredándose con la materia, los contextos y las ideas.

En concreto, esta metodología de investigación se focalizó en la generación de dispositivos visuales como práctica artística que permitía materializar los movimientos y los afectos que se habían vivido en una sesión de psicomotricidad. Como se ha apuntado anteriormente, el objetivo era examinar, a través del proceso de creación, qué significa una pedagogía afectiva del movimiento y qué posibilidades ofrece a la educación, abordando 1) cómo circulan los afectos en una situación pedagógica de movimiento; 2) qué papel tienen los afectos en las transformaciones vividas para propiciar el aprendizaje; 3) cómo se traducen los afectos en un lenguaje material y qué potencialidad pedagógica tiene este proceso.

Los y las participantes de la investigación fueron el alumnado de dos grupos del Centro Tariqa (grupos de entre 3 y 4 personas; un grupo se caracterizaba por tener participantes de entre 7-10 años y otro de 10-13 años) y de un grupo-clase de 19 niños y niñas de primero de primaria (6 años) de la Escuela Drassanes de Barcelona. Concretamente, a estos grupos se les pidió que, después de realizar una sesión de psicomotricidad de una hora

de duración, reflejaron a través de un dispositivo visual sus momentos de intensidad vividos durante esta sesión. Durante la creación, los participantes mostraron las conexiones y las relaciones surgidas en su movimiento. Así, los resultados de la investigación no fueron los dispositivos visuales generados por los niños y las niñas. Por el contrario, se obtuvieron a través de la reflexividad que surgió de la generación del dispositivo visual. Entonces, el conocimiento de esta investigación se construyó a través de relaciones surgidas del proceso de producción y permitió apuntar miradas sobre el potencial pedagógico del afecto en una situación de movimiento.

#### 4. RESULTADOS DE HACIA UNA PEDAGOGÍA AFECTIVA DEL MOVIMIENTO

Para poner detalle al conocimiento referente a una pedagogía afectiva surgido como resultado de la investigación:

1. *La circulación de afectos en la situación pedagógica de movimiento.* Durante el proceso de generación de los dispositivos visuales, se hizo evidente que habían circulado afectos durante el movimiento. En el caso de Drassanes, no hubo una dificultad para recordar los momentos afectivos y plasmarlos en el papel. En el caso del grupo de 7 a 10 años de Tariqa, los participantes no dejaron de estar estimulados por la circulación de afectos. En el grupo de participantes de entre 10 y 13 años de Tariqa, la circulación de afectos estaba presente pero los participantes se negaron a compartir.
2. *El papel y la capacidad de retención de los afectos en las transformaciones.* A través de la creación, se demostró la posibilidad de retener los afectos y materializarlos a partir del arte. En el caso de Drassanes, se mostró más facilidad para expresarlos con el dispositivo visual que en palabras. En el grupo de 10-13 años de Tariqa, los participantes estuvieron en constante afectación durante la creación, lo cual no permitió que estos pudieran explorar si los afectos del movimiento se habían retenido. En el caso del grupo de Tariqa de 10 a 13 años, no se pudo afirmar cómo se habían retenido los afectos y qué transformaciones habían ocurrido en el proceso de movimiento, ya que no había una voluntad para compartir de manera gráfica las afectaciones vividas.

3. *La traducción de los afectos en un dispositivo visual.* En Drassanes, se pudo ver que el grupo de participantes generó nuevas imágenes relacionadas con lo vivido (Hickey-Moody 261). Es decir, no figuraban literalmente el momento afectivo sino que se permitían reinterpretarlo para generar nuevos mundos y posibilidades. En Tariqa, el grupo de 7 a 10 años atendió con ilusión la propuesta, pero hubo una dificultad en la creación: sus dispositivos visuales finales retienen su constante vivencia de intensidad. En el caso del grupo de 10 a 13 años, cada participante se adentró en distintos estados generando nuevos trazos afectivos.

## 5. CONCLUSIONES DE HACIA UNA PEDAGOGÍA AFECTIVA DEL MOVIMIENTO

A partir del análisis de los resultados de la investigación, las conclusiones relativas a los objetivos de significar una pedagogía afectiva del movimiento y las posibilidades que brinda a la educación, fueron las siguientes:

1. Los afectos son parte inherente de una situación pedagógica de movimiento. Al poner el cuerpo en relación con otros cuerpos en un espacio de aprendizaje como las sesiones psicomotrices de la escuela Drassanes y el centro Tariqa se observó cómo este se ve afectado por las relaciones materiales y transformado en sus distintas formas según su especificidad. Sin embargo, para acceder a ellos parece necesario contar con más tiempo de exploración.
2. En el proceso de creación de dispositivos visuales se pudo ver diferentes maneras en que el afecto había circulado y transformado a los cuerpos. En el caso de Drassanes se detectó cómo las transformaciones y aprendizajes provenían de unos afectos producidos en relación. La fuerza de este afecto permitió que los cuerpos de los participantes pudieran recoger aquel momento vivido para reinterpretarlo en un dispositivo visual. Por otro lado, en los casos de los grupos de Tariqa los flujos afectivos del movimiento conllevaron un movimiento difícil de frenar, imposibilitando acceder a aquellos momentos de impresión por una incansable afectación.

3. La metodología de Investigación Basada en las Artes permitió romper el pensamiento lineal para poder acceder a los afectos y construir nuevos relatos:
  - Se pudo ver lo que un cuerpo puede hacer en una situación localizada de aprendizaje. En el caso de Drassanes, los afectos de los cuerpos en movimiento fueron materializados. En el caso de Tariqa, se vió la dificultad por atender los tránsitos afectivos en una situación pedagógica de movimiento.
  - La creación visual permitió acercarse a los afectos y reconfigurar el evento, convirtiéndose en un movimiento diferente hacia nuevos tránsitos. En el caso de Drassanes recogieron aquellos momentos relacionales con los/as compañeros/as y/o elementos materiales. En el caso de los niños de Tariqa, hubo disonancias entre aquello vivido y aquello trazado, generando algo totalmente nuevo. Es decir, el material visual no era una traducción figurativa de los momentos de intensidad, sino una reconfiguración de los afectos y las transformaciones.
  - A través de la generación de los dispositivos visuales, encarnaron los afectos del movimiento y se impresionaron produciendo transformaciones. Es decir, se retuvieron los momentos afectivos y se exploraron a partir de la creación visual, repensado las afectaciones y la relación con el mundo.

## 6. DISCUSIÓN: DEBATIR LAS EMOCIONES Y LOS AFECTOS EN UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Partiendo de los resultados de la investigación, este apartado tiene el objetivo de atender qué se puede entender por pedagogía afectiva y problematizar qué puede ocurrir al hablar de emoción en el campo de la educación de una manera indistinta con el concepto de afecto. No se buscan respuestas únicas, pero sí llevar al terreno de la educación el debate sobre afecto-emoción fundamentado por las distintas aportaciones teóricas y experiencias empíricas recogidas en este artículo.

Por una parte, una pedagogía afectiva entiende que:

- Los afectos que surgen de la experiencia tienen la capacidad de re-enterser en un cuerpo y transformarlo (Deleuze y Guattari en Hickey-Moody 261) en nuevas formas materiales como pueden ser los dispositivos visuales. Entonces, los afectos se materializan de distintas maneras a través de las artes visuales en tanto que la relación entre arte y afectos es intrínseca (Deleuze y Guattari) y facilita los procesos de transformación y aprendizaje. Aunque los afectos son una fuerza invisible y solo podemos ver su eco, la creación artística posibilita aproximarse a una experiencia afectiva en tanto que va más allá del lenguaje. Además, los dispositivos visuales hacen fluir nuevas relaciones afectivas que posibilitan que la experiencia siga modificando la capacidad para actuar de los participantes, hecho que nos remite al potencial pedagógico de los afectos.
- Los afectos son específicos en cada cuerpo (Camps 74) y permiten procesos de aprendizaje que son singulares en la vivencia de cada experiencia. Eso nos recalca la necesidad de atender al potencial de cada cuerpo, guiándonos hacia una visión de generar relaciones pedagógicas basadas en la horizontalidad de las prácticas llevadas a cabo. Entonces, al entender la lógica relacional del afecto, las jerarquías pueden hacerse borrosas para prestar atención a las relaciones pedagógicas horizontales, a los procesos y a los movimientos.
- La pedagogía afectiva puede cambiar las prácticas pedagógicas hegemónicas en tanto que asisten a los procesos y a las relaciones. Proponen dejar de buscar los resultados para atender a la globalidad y la singularidad de cada experiencia, poniendo en el punto de mira las relaciones surgidas en relación al contexto de aprendizaje a la misma vez que dando cuenta de aquellos procesos que transforman, o no, dentro de una práctica pedagógica.
- Una pedagogía afectiva puede desdibujar la dualidad entre cuerpo y mente. Comprendiendo que el afecto remite a una ontología monista, cuerpo y mente son parte de una misma relación afectiva, participando en los procesos pedagógicos por igual y dejando de lado la jerarquía cartesiana que propone la mente en una posición superior a la del cuerpo. De hecho, es el cuerpo en movimiento el que permite intensificar la vivencia de las relaciones afectivas. Así pues, desde una

pedagogía afectiva, el aprendizaje se entiende como una experiencia corpórea en la que los cuerpos están siempre en devenir, modificándose con el mundo e intensificando la experiencia, entendiendo la «materialidad del conocimiento» (Vidiella, *Espacios y políticas culturales* 81).

- Una pedagogía afectiva propone aprender a través de eventos localizados que permiten la transformación de la subjetividad (Hernández-Hernández 16). Son eventos concretos, y es a partir de la contextualización de estos que florece el conocimiento de lo que permiten las relaciones afectivas. Son estos eventos donde las distintas intensidades de los cuerpos en movimiento afectan para transformar y permitir el aprendizaje, proporcionando nuevas capacidades de actuación.

Por otra parte, desde esta onto-episte-metodología afectiva, y recogiendo las contribuciones feministas sobre el debate con la emoción, se entiende que en una investigación educativa se debería tener en cuenta que:

- Tal y como apunta Illouz, acercarse a las emociones puede tener el riesgo de buscar un significado culturalmente definido de las sensaciones que los niños y las niñas viven dentro de los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, al plantear qué emociones han vivido los participantes y proponer materializarlas a través del arte, es necesario ser consciente de la definición de emoción que utilizamos. Pero, ¿cómo definirlo? ¿Quién tiene que definirlo? ¿Cómo hacerlo sin generar jerarquías entre profesor/a o investigador/a y alumnado? ¿Existe una manera de hacerlo sin limitar las posibilidades de las sensaciones de los y las participantes o imponer una visión cultural concreta de cada emoción? Si no es así, caemos en el riesgo de seguir generando fronteras y jerarquías entre profesores/as, investigadores/as y estudiantes, dejando a un lado la potencialidad de la perspectiva monista de la ontología afectiva que permite pensar en las relaciones horizontales.
- Se puede tomar la pregunta de Ahmed sobre qué hacen las emociones en una investigación educativa para ver los flujos de sensaciones y los distintos contactos con el mundo. Sin embargo, al ir al campo de trabajo, ¿puede una escapar de la definición cultural de las emociones que organizan nuestros sentimientos en una lógica de causa

y efecto? Esto nos haría alejarnos del potencial relacional del afecto y nos haría vincularnos con una lógica que pierde el punto medio, es decir, los procesos que permiten entender el mundo desde nuevas perspectivas. Nos desvincularía, pues, de todos aquellos momentos de transformación que proporcionan aprendizaje.

Desde la onto-episte-metodología de este artículo, el uso de las emociones en una investigación educativa relacionada con el movimiento puede tener el riesgo de evaluar las emociones a través de una clasificación caracterizada por el dualismo de bien y mal. Buenas emociones, malas emociones. Buenos alumnos y alumnas, malos alumnos y alumnas. Además, esta clasificación se generaría desde una posición cultural y política concreta, dejando a un lado la posibilidad de atender a la especificidad de cada cuerpo, sus relaciones y sus transformaciones contextualizadas dentro de un evento de aprendizaje. Es decir, al jerarquizar las emociones, promoveríamos pedagogías desiguales donde el alumnado sería clasificado desde un saber cultural concreto, dejando a un lado las relaciones pedagógicas horizontales. Además, al limitar las transformaciones corporales a las definiciones culturales, podríamos perder la oportunidad de explorar las relaciones entre los cuerpos y sus devenires. No solo los humanos, sino también los cuerpos no humanos, ya que se debería empezar a pensar lejos de las visiones antropocéntricas del aprendizaje. Entonces, al categorizar las emociones perdemos la posibilidad de estar atentos a los flujos afectivos y a la complejidad del proceso de aprendizaje. Es decir, el uso de las emociones puede limitar la exploración de procesos, movimientos y relaciones entre cuerpos. En un mundo en constante cambio, el aprendizaje debería alejarse de las categorías construidas socialmente.

## 6. APERTURAS

Este artículo ha revisado las aportaciones de la teoría de los afectos proporcionadas por el giro afectivo iniciado en los años noventa de la mano de Massumi, Deleuze y Guattari, guiados por la filosofía de Spinoza. En él, se han explorado las distintas perspectivas de comprensión del concepto de afecto y su relación con el concepto de emoción, mostrando las tensiones entre las distintas líneas de contribuciones teóricas del pensamiento feminista. En concreto, se ha mostrado el debate contemporáneo de la relación entre el concepto

emoción y afecto. Por una parte, hay una perspectiva que reclama el uso del concepto de emoción como sinónimo de afecto para su mayor comprensión en la cotidianidad y, por otro lado, existe una perspectiva que aclama la necesidad política, cultural y social de mantener estos conceptos en lógicas distintas para poder seguir pensando desde las posibilidades de una ontología monista y relacional. Con el objetivo de problematizar este debate dentro del campo educativo, se han recogido los resultados de la investigación *Hacia una pedagogía afectiva del movimiento* para poner el debate dentro de la praxis y argumentar las tensiones que surgen al desdibujar el afecto con la emoción.

Para concluir, este artículo tiene la intención de abrir nuevos caminos para seguir pensando y problematizando cómo afecta utilizar conceptos como emoción o afecto en una investigación educativa. De hecho, como se ha argumentado en el texto, la inherente capacidad del afecto de cambiar los cuerpos en su relación, también proporciona modificar la forma en que investigamos, aprendemos y enseñamos. Al difuminar la definición del afecto con la emoción, podríamos estar perdiendo los procesos y movimientos de la experiencia y la posibilidad de generar conocimiento sobre el campo educativo través de un pensamiento relacional.

Aunque hooks argumenta que el feminismo académico ha creado una jerga no accesible para todos los públicos con el objetivo de legitimar el pensamiento feminista (22), la introducción de nuevos conceptos en el campo educativo permite nuevos pensamientos y nuevas formas de ver el mundo, lejos de las limitaciones de las categorías reduccionistas (Schulte 146). Además, el uso de nuevas palabras tiene el objetivo de dejar a un lado lo sucio de las palabras antiguas (Schmitz y Ahmed 98). En este punto, parece mucho más efectivo pensar a través del afecto que tratar de cambiar la mediación cultural de las emociones. Sin embargo, reflexionando a partir de la contribución de hooks, se debe hacer esfuerzos para llevar el concepto de afecto a la vida cotidiana o, al menos, al campo de la investigación educativa. Solo así parece posible que la pedagogía afectiva afecte nuestras prácticas educativas a la vez que nos dejamos afectar por ellas. Al hacer esfuerzos para seguir repensando cómo aportar el potencial del giro afectivo en los lugares de aprendizaje es posible modificar prácticas e incrementar nuestra capacidad de actuación.

En resumen, pensar a través del afecto en una investigación educativa es una tarea compleja. Nos lleva a la incertidumbre de las relaciones y procesos



pedagógicos. Además, el afecto necesita seguir siendo experimentado a través de métodos y prácticas. Sin embargo, es precisamente la apertura del afecto lo que lo hace tan poderoso. Es el poder de transformar los cuerpos y las relaciones. Es el potencial para ver la complejidad de los eventos. Es la posibilidad de repensar las ontologías, epistemologías y metodologías, así como la experiencia dentro del campo educativo. Los afectos facilitan prestar atención al medio excluido ya que conecta lo que normalmente está separado (Massumi 85): las transformaciones de los cuerpos, los movimientos y procesos relacionales que cambian las formas de entender la investigación educativa, los eventos de aprendizaje y la generación de conocimiento. Por lo tanto, como afirma Massumi: «Es crucial [seguir teorizando] la diferencia entre afecto y emoción» (88) para seguir desarrollando nuevas formas de entender el proceso de aprendizaje. Nuevas formas de ver el mundo y de afectar y ser afectado por él.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, Sara. *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004.
- Baugh, Bruce. «Body». *The Deleuze Dictionary Revised Edition*. Ed. Adrian Parr. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2010. 35-37.
- Baugh, Bruce. «Experimentation». *The Deleuze Dictionary Revised Edition*. Ed. Adrian Parr. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2010. 93-95.
- Camps, Victòria. «Spinoza. La fuerza de los afectos». *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder, 2011. 65-86.
- Colman, Felicity. «Digital Feminicity: Predication and Measurement, Materialist Informatics and Images». *Artnodes* 14 (2014): 7-17.
- Deleuze, Gilles y Pierre-Félix Guattari. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama, 1993.
- De Riba Mayoral, Silvia y Beatriz Revelles-Benavente. «Hacia una pedagogía afectiva del movimiento». *Tercio Creciente* 16 (2019): 7-30.
- Fox, Nick. «Emotions, affects and the production of social life». *British Journal of Sociology* 66. 2 (2015): 301-318.
- Fox, Nick J. y Pam Alldred. «New materialist social inquiry: designs, methods and the research-assemblage». *International Journal of Social Research Methodology* 18.4 (2015): 399-414.

- Hernández-Hernández, Fernando. «Narrativas en torno a las experiencias de subjetividad en la escuela primaria». *Aprender a ser en la escuela primaria*. Coord. Fernando Hernández-Hernández. Barcelona: Octaedro, 2010. 9-25.
- Hickey-Moody, Anna. «A Femifesta for Posthuman Art Education: Visions and Becomings». *Posthuman Research Practices in Education*. Eds. Carol Taylor y Christina Hughes. London: Palgrave Macmillan, 2016. 258-266.
- hooks, bell. *Feminism is for everybody: passionate politics*. Cambridge, MA: South End Press, 2000.
- Illouz, Eva. *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz, 2007.
- Massumi, Brian. «The Autonomy of Affect». *Cultural Critique* 31 (1995): 83-109.
- O'Sullivan, Simon. «The Aesthetics of Affect: Thinking Art beyond Representation». *Angelaki: Journal of Theoretical Humanities* 6.3 (2010): 125-135.
- Revelles-Benavente, Beatriz. «Affecting Feminist Pedagogies: Performing Critical Thinking in between Social Networking Sites and Contemporary Literature». *Adventurous Encounters*. Eds. Edyta Just y Wera Wraggen. Cambridge: Cambridge Scholars University Press, 2017. 131-155.
- Schmitz, Sigrid y Sara Ahmed. «Affect/Emotion: Orientation Matters. A Conversation between Sigrid Schmitz and Sara Ahmed». *Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien* 22 (2014): 97-108.
- Schulte, Christopher M. «Possible worlds: Deleuzian ontology and the project of listening in children's drawing». *Cultural Studies-Critical Methodologies* 16.2 (2016): 141-150.
- Spinoza, Baruch. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Orbis, 1980.
- Vidiella, Judit. «Espacios y políticas culturales de la emoción. Pedagogías de contacto y prácticas de experimentación feministas». *Transductores: Pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Coord. Antonio Collados y Javier Rodrigo. Granada: Centro José Guerrero-Diputación de Granada, 2012. 62-84.
- Vidiella, Judit. «Archivos encarnados como zonas de contacto». *Efímera Revista de Arte de Acción* 5.6 (2014): 16-23.
- VV.AA. *Investigación (educativa) basada en las artes. Materiales para el Mooc Tendencias emergentes en investigación educativa*. La Laguna: Universidad de La Laguna, 2017.