

Cómo rodar un movimiento: el proceso de creación del documental “Educación inclusiva: Quererla es crearla” (Cecilia Barriga, 2022)

How to put a movement on film: the process of creating the documentary “Inclusive education: Wanting it is creating it” (Cecilia Barriga, 2022)

Fátima Solera y Florencio Cabello (Universidad de Málaga)*

RESUMEN

El propósito de esta ponencia es analizar el proceso de producción y distribución del documental “Educación Inclusiva: Quererla es Crearla” (2022), realizado junto con la cineasta Cecilia Barriga. Se trata de un documental orientado a promover la educación inclusiva y el cambio social destacando el activismo de las personas con discapacidad y sus entornos. Su singularidad radica en cómo ha sido planteado, desarrollado y difundido a través de una combinación de procesos de elaboración colaborativos, que marcaron papeles, tareas y fases difíciles de deslindar de quienes protagonizaban la obra. Situándonos a la hora de realizarla dentro de un modelo de coalición, el documental actúa como eje conector entre quienes lo han producido, activistas políticos y el público. Esta propuesta nos muestra la posibilidad de utilizar el documental como fuente de investigación y cambio social, enfatizando la necesidad de crear un nuevo imaginario colectivo sobre la educación inclusiva capaz de permear las políticas e instituciones educativas para fomentar la convivencia en una sociedad diversa.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the process of production and distribution of the documentary “Inclusive Education: Wanting it is Creating it” (2022), made in collaboration with filmmaker Cecilia Barriga. The objective of the documentary is to promote inclusive education and social change by highlighting the activism of people with disabilities and their environments. Its uniqueness lies in how it has been conceived, developed, and broadcasted through a combination of collaborative processes, roles, tasks, and phases were established, blurring the lines between those involved in the project. By adopting a coalition model, the documentary serves as a bridge between its creators, political activists, and the audience. This proposal demonstrates the potential of using the documentary as a tool for research and social change, emphasizing the importance of creating a new collective imagination around inclusive education that can influence educational policies and institutions, fostering coexistence in a diverse society.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva, documental colaborativo, narrativa audiovisual, activismo, relatos audiovisuales, discriminación por discapacidad.

KEYWORDS: *inclusive education, collaborative documentary, audiovisual narrative, activism, audiovisual account, disability discrimination.*

1. Introducción y estado de la cuestión

Esta ponencia se propone presentar y analizar el proceso de elaboración y difusión del documental colaborativo “Educación Inclusiva: Quererla es Crearla” (2022)¹, dirigido por la cineasta Cecilia Barriga. El título del documental procede de una campaña activista homónima impulsada por un grupo de madres de estudiantes con discapacidad (autodenominadas “Radikales Inadaptadas”) en colaboración con el proyecto de investigación “Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el Modelo Social de la Discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social” (RTI2018-099218-A-I00), desarrollado en la Universidad de Málaga (UMA) de España, y financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

El principal objetivo de la campaña y del proyecto en el que se inscribe esta película es promover la educación inclusiva y el cambio social, destacando el activismo de las personas con discapacidad y sus entornos. En esta línea, el documental se propone contribuir a encontrar, desarrollar y promover nuevas perspectivas sobre las discapacidades y los entornos educativos desde el punto de vista de quienes

* Este trabajo recoge la ponencia invitada que presentamos el 15 de mayo de 2024 en el V Congreso Internacional sobre Movimientos Sociales y TIC Move.net, celebrado en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla. Ver: <https://web.archive.org/web/20240912144611/https://congreso.us.es/movenet/programa-5movenet/>

trabajan para la defensa de los derechos humanos.

Cecilia Barriga (Concepción, Chile, 1957) directora, guionista y productora audiovisual con más de 30 años de carrera en la creación audiovisual, destaca por utilizar diferentes formatos y géneros, desde el videoarte experimental y la *performance* (con presencia de obras suyas en museos como el MoMa, el Museo Reina Sofía o el Centre Pompidou, así como en diversas universidades estadounidenses), al cine de ficción (con “*Time’s Up*”, estrenada en 2001) pasando por el género del que nos ocupamos aquí, el documental. En este último, títulos como “Ni locas ni terroristas” (estrenado en 2005) o “Tres instantes, un grito” (en 2013) ilustran la singular atención que la directora ha dedicado al pensamiento y activismo feministas y a la construcción de identidades, en una perspectiva que abarca desde los espacios familiares hasta grandes movilizaciones como el 15M en España, *Occupy Wall Street* en EEUU y las protestas estudiantiles por la educación pública gratuita en Chile.

En esta línea, desde que nos incorporamos al equipo de la campaña Quererla es Crearla nos involucramos en las primeras discusiones en torno a la decisión de quiénes serían los protagonistas de la historia, dónde encajaría cada cual y hasta dónde podríamos llegar en nuestro rodaje. De este modo, desde el principio se ha procurado dotar del mayor protagonismo posible a las familias activistas por la educación inclusiva de manera que devinieran sujetos investigadores en lugar de quedar reducidos a objetos de investigación (Freire, 1982).

Esta apuesta por el protagonismo de las familias implicadas en la campaña no se detuvo siquiera en la fase de montaje, donde se tuvieron en cuenta las diferentes visiones tanto de quienes protagonizan la obra como del equipo investigador, siempre bajo la dirección técnica y artística de la directora. Para ello, desarrollamos una serie de visionados colectivos (tanto presenciales como virtuales) de los diferentes cortes de la película, tras los cuales fuimos consensuando los momentos y escenas que reflejaban más claramente lo que buscábamos transmitir. Igualmente, fueron las personas protagonistas, en coordinación con el equipo investigador, las encargadas de la transcripción del documental y su posterior adaptación para el subtítulo en castellano de la obra.

El estreno del documental tuvo lugar el 21 de octubre de 2022, a las 17:00h en el Auditorio Sabatini del Museo Reina Sofía, con la presencia de la Ministra de Educación del Gobierno de España, Pilar Alegría, del equipo directivo del museo y del equipo al completo de producción de la película. Desde aquel día, la obra ha quedado a disposición de todo colectivo que desee organizar un pase grupal en su territorio. Para hacer dicha difusión libre y ecológicamente consciente, recurrimos a la plataforma distribuida de archivo y reproducción audiovisuales *PeerTube*, creada por la organización francesa Framasoft y definida como «software libre para recuperar el control de tus vídeos» (Peertube, s.f.), la apuesta de esta plataforma por la arquitectura distribuida P2P (del inglés *peer-to-peer*, o entre pares, donde cada nodo de la red actúa a la vez como cliente y como servidor) se propone reducir la carga de los servidores centrales (implicando a los nodos conectados al visionado para que compartan su ancho de banda de subida con el resto de espectadores) y, con ello, reducir a su vez la demanda de energía y sus emisiones contaminantes asociadas, especialmente de CO₂ (Mills, 2013: 38-40).

1.1. La campaña Quererla es Crearla.

Para explicar cómo surgió la campaña por la educación inclusiva Quererla es Crearla (QeC) partimos del precedente que puso en marcha Ignacio Calderón en mayo de 2020, con la serie de “Conversaciones sobre la escuela (inclusiva)” (Calderón y Rascón, 2020), primero retransmitidas en directo y posteriormente publicadas en su perfil de YouTube. Con esta paradójica apertura de un espacio dialógico virtual en pleno confinamiento por la pandemia de la COVID-19, se invitaba a pensar sobre la realidad que vivían las escuelas en esos momentos de clausura y sobre a qué escuelas se desearía volver tras su reapertura. A estas sesiones se apuntaron más de 200 personas de muy diversas procedencias, razón por la que se dividieron los encuentros por colectivos (familias, estudiantes, profesionales, investigadoras/es y políticas/os).

Por si no fuera suficiente el estado de emergencia vinculado a la pandemia, el caldo de cultivo generado por las conversaciones citadas dio paso entre el grupo de “Radikales Inadaptadas” a una emergencia propiamente narrativa: al poco de constituirse en España a comienzos de 2020 el gobierno de coalición, la por entonces Ministra de Educación, Isabel Celaá, anunció que el primer proyecto de ley en someterse al Parlamento sería la reforma de la Ley Orgánica que regía el sistema educativo español (la LOMCE de 2013). Ante este anuncio, las madres activistas salieron de las conversaciones citadas con la clara

determinación de hacerse escuchar en el debate parlamentario para que la educación inclusiva no volviera a quedar relegada en la futura LOMLOE.

Para ello se optó por un tono y un discurso afirmativo, sin entrar en el marco de la segregación escolar, respondiendo las posibles provocaciones o caricaturizando a su vez a quienes piensan distinto; asertivo, en cuanto a los derechos de las personas con discapacidad, pues ésta era la fuente de las exigencias al Gobierno para la LOMLOE; y esperanzador, intentando atraer a las personas afectadas por la apertura de horizontes de inclusión escolar, y no por emociones tristes. Con estas claves comunicativas y la experiencia de años de sufrimiento, lucha e iniciativas personales de difusión, estas familias sintieron que había llegado el momento de coordinarse para llegar aún más lejos.

Pero no se trataba solo de denunciar la escasa efectividad de muchas leyes educativas en España, que a menudo dejan en papel mojado el derecho a una educación inclusiva si no existe una reclamación cotidiana a pie de escuela. Tampoco se pretendía ejercer de *lobby* que se ciñera a los códigos y plazos legislativos de la LOMLOE, por más relevante que esta fuera.

A nuestro juicio, lo más decisivo en el germen de la campaña QeC fue el propósito originario de trascender las reivindicaciones estrictamente legales para desencadenar un proceso de “concientización” (Freire, 1985: 123-125; 160-161) respecto a dos aspectos inseparables: la capacidad colectiva de construcción de esa «objetividad feminista [que] trata de la localización limitada y del conocimiento situado, no de la trascendencia y el desdoblamiento del sujeto y el objeto» (Haraway, 1995: 324); y la potencia política de esa (re)unión de activistas para poner tal conocimiento al servicio de la transformación de la realidad escolar.

En este sentido, podemos afirmar que la concepción de la campaña QeC se ajusta a las siete claves que para Barranquero (2007: 118) caracterizan las iniciativas edu-comunicativas para el cambio social:

En primer lugar, se ha subrayado que la prioridad en esta campaña es «generar un proceso de transformación colectiva» más allá de los productos mediáticos que emanen de ella; para cumplir tal prioridad, la campaña busca «que las familias implicadas se apropien del proceso», en lugar de delegar en personal experto (académico, legislativo, comunicativo...); en tercer lugar, lejos de pretender *trending topics* o apariciones fugaces en los medios, la campaña hace hincapié en la necesaria «pertinencia cultural» de las acciones que se diseñen, en coherencia con la atención a la diversidad cultural y sociopolítica del contexto en que se inserta.

Las características cuarta y quinta van emparentadas, pues si la campaña enfatiza el interés de intervenciones apegadas al terreno que generen una «participación distribuida en lo local», nunca pierde de vista la necesidad de un «trabajo en red», que permita vincular entre sí experiencias similares desplegadas en contextos diversos; en cuanto a la «selección de medios tecnológicos», se apuesta siempre por su adecuación al contexto (en nuestro caso, por ejemplo, muchas madres eran ya muy activas en Twitter, Instagram y Facebook, y esas fueron las plataformas de redes sociales donde abrimos perfiles de la campaña) y se rechaza que acaben convertidos en fines en sí mismos; finalmente, y en coherencia con lo afirmado arriba, la campaña contempla desde el principio una «trascendencia a medio y largo plazo» que posibilite una transformación duradera de las condiciones de vida de las activistas y sus hijos.

Con la coordinación de una de las “Radikales Inadaptadas”, Sandra Fernández, en mayo de 2020 arrancaron las reuniones con el cometido esencial de encontrar un título para la campaña que apelara al debate sobre la LOMLOE, pero que también lo trascendiera. Tras varios debates, finalmente optamos por “Quererla es Crearla”, una fórmula que aludía elusivamente a la educación inclusiva al tiempo que incidía en la emergencia sentida por las activistas de que partidos y entidades que en esas semanas decían quererla se comprometieran a crearla.

Otro de los propósitos clave emanados de estas primeras reuniones de la campaña fue conectar con familias cuyos problemas de inclusión educativa radicarán en motivos distintos a la discapacidad. En este sentido, aunque la composición de la campaña QeC ha seguido marcada por este factor, nunca ha querido restringir sus reivindicaciones a esa causa de discriminación.

A renglón seguido, se decidió que, si la campaña quería cumplir con las claves definidas en su concepción, especialmente con la búsqueda de alianzas con otros movimientos por la justicia social, lo más propicio sería lanzarla desde el anonimato. Con ello también aspirábamos a evitar que la atención hacia la campaña acabara enfocándose en las personas que la impulsaban, y en las situaciones de discriminación que vivían en comparación con otras.

Junto a ello, la polarización del debate parlamentario y mediático que se imponía en general en el contexto pandémico, agudizada en lo tocante a la educación inclusiva, desaconsejaba la sobreexposición de algunas madres que ya venían padeciendo numerosas inyectivas contra sus publicaciones personales (o incluso académicas) en *blogs* y plataformas de redes sociales.

En coherencia con todo lo anterior, establecimos como eje fundamental de la campaña el mensaje de que, lejos de cualquier apelación cínica al “realismo” para desacreditar la educación inclusiva, esta constituye una demanda plenamente democrática. En este sentido, si bien esta reivindicación afecta de entrada al alumnado con discapacidad, su alcance se extiende a otros estudiantes marcados por su género, etnia, procedencia, clase social, etc.

En síntesis, la clave de la campaña radicaba en (re)ubicar la educación inclusiva en el marco de los avances democráticos imprescindibles para una sociedad más igualitaria y justa. Para ello hicimos hincapié en su vinculación con los derechos humanos universales (más concretamente, en la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, ratificada por España en 2007) y con otras luchas pasadas y presentes en clave de «interseccionalidad» (Crenshaw, 1991).

Con vistas a desarrollar este planteamiento de campaña, nos planteamos una doble combinación: la que articula la denuncia de los abusos a tales derechos universales con la visibilización de alternativas efectivas que ya practican la inclusión escolar; y la que liga la afirmación razonada de argumentos, dictámenes y declaraciones oficiales que respaldan dichos derechos con una apelación más emotiva orientada a legitimar y ampliar la lucha por la inclusión vinculándola con otras similares más reconocidas socialmente.

En esta línea, la primera tarea fue crear una página *web*² de la campaña que sirviese de referencia sobre sus reivindicaciones básicas, pero también de repositorio de todo el conocimiento científico, académico y vital que se había generado de forma distribuida en los últimos años en el movimiento por la educación inclusiva. No se trataba de inventar nada nuevo, sino más bien de que las familias y el personal académico hiciéramos un esfuerzo conjunto de inventariar toda la documentación que cargaba de razones (y de afectos) al movimiento.

En este punto, todas las familias expresaron su deseo de producir un primer video-manifiesto corto que fijara su posición en el debate sobre la LOMLOE y permitiera responder en clave afirmativa y esperanzadora al cuestionamiento del pleno derecho a la educación de las personas con discapacidad. Este vídeo³ se lanzó el 14 de octubre de 2020 para incidir en la tramitación parlamentaria de la LOMLOE que arrancaba ese mismo día y, más allá, sirvió de presentación de la campaña y de su *web*. A continuación, planteamos el lanzamiento para principios de 2021 de un segundo vídeo⁴ de corte más emotivo para denunciar las experiencias negativas que vive el alumnado con discapacidad que ya está en la escuela ordinaria, decidiéndose muy pronto que la soledad sería la protagonista de esta segunda pieza.

A partir de aquí, desde el proyecto investigador coordinamos la selección de materiales de la página *web*, para lo cual contamos con la ayuda de las familias con más bagaje jurídico y de colaboradores académicos que respondieron amablemente a nuestra solicitud. Una vez recopilado dicho material, acordamos con las familias una estructura de contenidos muy sintética basada en otras cuatro afirmaciones en primera persona:

- Queremos: Esta sección contiene lo que podría denominarse el manifiesto de la campaña.
- Sabemos: Este apartado remite al “amplísimo corpus de conocimiento e investigación” al que se alude en el citado manifiesto como apoyo para las reivindicaciones de carácter más político y jurídico. En ella se pueden encontrar tanto libros, capítulos de libros y artículos como monografías sobre educación inclusiva, pasando por una serie de informes y guías oficiales sobre modelos y experiencias de educación inclusiva que ya funcionan en distintas partes del mundo.
- Defendemos: En esta sección, la campaña pone a disposición de familias, profesionales, partidos políticos, medios de comunicación y público en general la variedad de convenciones, declaraciones, ratificaciones y textos legislativos que, empezando por la ONU y acabando por el Estado español, reconocen la educación inclusiva como un derecho fundamental universal.
- Creamos: Este último epígrafe abarca un conjunto de secciones dedicadas a cada uno de los vídeos cortos producidos, a materiales escritos en forma de guía, así como a información tanto sobre el documental como sobre el modo de organizar proyecciones públicas del mismo.

1.2. El documental en la investigación educativa.

Si partimos de que los movimientos sociales pugnan por configurar una esfera pública propicia para las causas que consideran importantes, la realización de una película puede convertirse en una parte crucial para conseguirlo (Whiteman, 2003). Ello es especialmente habitual cuando hablamos del cine documental, que constituye un modo de producción de conocimiento muy apropiado para trasladar a la audiencia un determinado tema social o educativo, mostrando qué se está transformando y cómo se está transformando (Breschand, 2004). El cine documental nos invita a enfrentarnos a aspectos de la realidad pasada o presente que a veces nos resienten, comprometiéndonos en su transformación.

Generalmente, las investigaciones sobre el impacto político de los documentales se han guiado por un "modelo individualista", evaluando su impacto en ciudadanos de manera individual y dentro del discurso público dominante. Sin embargo, la realización de una obra documental es esencialmente una intervención en un movimiento social y político que está en movimiento, y este modo de abordarlo resulta insuficiente. Por lo que Whiteman (2004) apunta hacia su evaluación a través de un modelo de coalición, incorporando en la producción y la distribución a los activistas y protagonistas de las historias, así como a los ciudadanos, y las esferas de discurso alternativas frente a las dominantes:

El modelo dirige nuestra atención al papel potencialmente importante de los grupos activistas, inicialmente como participantes en el proceso de producción y luego, de manera más importante, como catalizadores en el proceso de distribución, cuando los documentales se convierten en herramientas disponibles para los grupos activistas en su búsqueda de impacto político (2004: 67).

Al trasladar el enfoque más allá del impacto sobre los ciudadanos individuales, el modelo de coalición nos lleva a considerar dos áreas adicionales de potencial impacto: por un lado, activistas y movimientos sociales, y por otro, responsables políticos.

Igualmente, el proceso de producción en sí mismo puede ser muy importante para los grupos activistas, dado que estimulan la comunicación entre individuos y organizaciones y conducen a la afinación de aquello que les preocupa. En cuanto a su implicación en la distribución de la obra terminada, también les afecta en términos de revitalización y educación de los mismos (Gaventa, 1980).

En comparación con modelos más limitados, que centran la atención en el impacto de la producción final sobre los ciudadanos individuales, el modelo de coalición proporciona un marco para una comprensión mucho más holística de la naturaleza del impacto documental. Es crucial para esta comprensión situar los documentales en el contexto de los movimientos sociales contemporáneos. El modelo dirige nuestra atención al papel potencialmente crucial de los grupos activistas, inicialmente como participantes en el proceso de producción y luego, de manera más importante, como catalizadores en el proceso de distribución, cuando los documentales se convierten en herramientas disponibles para ellos en su búsqueda de impacto político (Whiteman, 2004: 67).

El uso del documental en la investigación educativa radica en la necesidad de la construcción de nuevos paradigmas y herramientas con los que poder abordar la compleja realidad social y educativa. Para abordar la problemática de dichas realidades, es necesario un enfoque cada vez más interdisciplinar, con el objetivo de dar una visión más holística de la realidad.

Sobre todo cuando intentamos abordar relaciones opresivas. Aquí, la mirada del investigador no puede situarse únicamente en la observación y el registro de dicha realidad sino que debe posicionarse hacia la revelación de dichas opresiones junto a quienes viven esa desigualdad.

Tal y como defienden grandes pensadores críticos de la educación como Freire (1970), Giroux (2006), Apple (2007), McLaren y Kinchero (2008), la investigación educativa debe utilizarse para cambiar la realidad. Para que las escuelas sean lugares más democráticos y, sobre todo, que humanicen las instituciones y las realidades, se requiere el desarrollo del pensamiento crítico, una actitud empática y un profundo respeto por el contexto material y simbólico del sistema escolar y del proceso educativo en una sociedad capitalista (Rascón *et. al.* 2022).

La actividad de investigar implica un compromiso ético y político con el sujeto investigado. Esto significa que debemos reconocer el valor del conocimiento producido por dichos sujetos en su vida cotidiana y hacer grandes esfuerzos para cambiar también las relaciones sociales de producción de la investigación.

Con base a este paradigma liberador, el propósito de la investigación es precisamente la reconstrucción de nuestras relaciones. Por ello, los documentales se presentan como una herramienta verdaderamente

valiosa para este desafío, ya que son una forma de que los espectadores aprendan por sí mismos sobre un tema social o educativo en particular y generen conocimientos que les enseñen cómo cambiar las cosas (Breschand, 2004).

En definitiva, el documental nos confronta con aspectos de la realidad, tanto del pasado como del presente, que en ocasiones nos hacen sentir rechazo y nos invitan a participar en su transformación. Por lo tanto, el hecho de que nos situemos a la hora de realizar esta obra dentro del modelo de coalición, el documental, y los posteriores debates que puedan generarse en torno a él, actúan como eje conector entre productores, activistas políticos y público.

1.3. Un documental colaborativo, inclusivo y recursivo

Durante el planteamiento de esta obra contábamos en nuestro imaginario, como antecedente más próximo, con el documental “15M. Excelente, revulsivo, importante” (2012), dirigido por Stéphane M. Grueso e impulsado por la plataforma 15m.cc⁵ dentro de un proyecto transmedia que también incluye una página informativa en forma de *wiki* y un libro. En línea con la tradición histórica del videoactivismo, 15m.cc impulsó la película de acuerdo a la concepción de un documental colaborativo, abierto a las contribuciones de quien quisiese tomar parte en él, de forma presencial pero sobre todo a través de plataformas virtuales. Para la elaboración de este documental, además del material propio y del que siguió grabando durante el proceso, su director se embarcó en una labor archivística para la que solicitó la colaboración distribuida desde la recopilación y visionado de imágenes, pasando por su selección y montaje previos, hasta llegar al subtítulo y difusión finales (Alvarado & Barquero, 2013; Montero & Sierra, 2017). Todo ello culminó con el estreno de la obra el 3 y 4 de diciembre de 2012 en el Museo Reina Sofía y en su posterior pase en distintos centros sociales y universidades.

En el caso del documental de la campaña QeC, nuestra directora, a diferencia de Stéphane (conocido activista del 15M), se asomaba por primera vez a unas experiencias y un movimiento como el de la educación inclusiva. Si a eso sumamos la voluntad participativa de las personas protagonistas, se entiende nuestra apuesta por un proceso de elaboración colaborativo marcado por papeles, tareas y fases difíciles de deslindar de quienes lo protagonizaban, dado que la coordinación, generosidad e incluso hospitalidad logística de familias de distintos puntos de España fueron esenciales para poder realizar nuestro documental.

A partir de este referente, el desarrollo de nuestra película se articuló a través de la organización de encuentros en persona de coordinación y rodaje. La importancia de dichos encuentros radica en que el documental nos brindaba un pretexto para trasladar a la presencialidad las sesiones virtuales de coordinación que el grupo venía desarrollando desde hace un tiempo, como las conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva (Calderón & Rascón, 2020). El hecho de reunir a decenas de participantes de actividades anteriores que, debido a diferentes circunstancias no habían coincidido en persona, convertía dichos encuentros en escenas cinematográficas propicias para una directora que reclamaba oportunidades para grabarnos juntos y en acción. En definitiva, hablamos de pretexto como excusa, por supuesto, pero también etimológicamente como pieza superpuesta a un tejido (el texto del diálogo entre las madres activistas) subyacente al que sirve tanto de guarnición (que protege) como de ornamento (que hace reconocible y atrae a los demás).

Todo ello justifica que, junto al calificativo “colaborativo”, denominemos esta pieza como un documental recursivo, pues en él la acción se produce y, más allá, se reproduce, de modo básicamente indistinguible de lo que podríamos llamar un “*making of*”. Pero es que además no se trataría solo del “cómo se hizo” la película en sí, sino el propio movimiento por la inclusión que se documenta en ella. Al fin y al cabo, cada encuentro que se grababa era a su vez el momento donde se preparaban los sucesivos episodios y acciones.

En este sentido, nos remitimos al concepto de «recursión» que propone el antropólogo Chris Kelty (2019: 96) para describir los modos de hacer del software libre como un «proceso de aplazamiento repetido hasta alcanzar el último paso del proceso, momento en el que se calculan todos los pasos aplazados y se obtiene el resultado». Así pues, hablamos de recursión para aludir a operaciones secuenciadas que intentan reproducir en cada paso (o módulo) la estructura del todo para poder avanzar reutilizando, esto es, para aprovechar lo ya realizado para llevarlo más lejos. En suma, al proponer un “documental inclusivo y recursivo” sugeríamos embarcarnos en un rodaje que impulsara el rodar de los engranajes de la campaña

QeC de modo similar a lo que explica Marga Padilla (2012: 43):

Cualquier proceso circular puede ser recursivo o repetitivo, según sea su manera de asociarse con otros procesos en el mismo ámbito o en ámbitos diferentes. Podemos decir que cuando hay repetición todo permanece igual, mientras que cuando hay recursividad surge algo nuevo que se da en la relación entre repeticiones consecutivas.

El biólogo Humberto Maturana lo explica con este ejemplo: si las ruedas de un carro giran patinando sobre el barro, el carro no se mueve, se mantiene en el mismo lugar, y el observador ve el giro de las ruedas como repetitivo. Sin embargo, si las ruedas de un carro giran de tal manera que su punto de contacto con el suelo cambia, y en cada nuevo giro las ruedas empiezan en una posición diferente a la anterior, como resultado de tal cambio el observador ve un nuevo fenómeno, el movimiento del carro, y considera el girar de las ruedas como recursivo.

2. Metodología

Como comentábamos al comienzo del texto, la realización de esta obra está enmarcada dentro del proyecto de investigación “Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el Modelo Social de la Discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social”. En este punto cabe destacar que la concepción y ejecución de este proyecto adopta un compromiso con la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual se ha desplegado en varias iniciativas que aparecen recogidas en el documental que aquí presentamos.

Buena muestra de ello lo encontramos en el citado grupo de Estudiantes por la Inclusión y su guía elaborada para el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, *Cómo hacer inclusiva tu escuela* (Calderón et. al. 2021); o en el encuentro entre profesionales, alumnado y progenitores desarrollado en Almáchar dentro del proyecto de IAP desarrollado con el CEIP “La Parra” de esta misma población (Calderón & Rascón, 2022). Todos ellos constituyen ejemplos de metodologías participativas enfocadas a la acción, que buscan transformar la realidad a través de la construcción de proyectos colaborativos y críticos con el poder y sus privilegios (Brydon-Miller & Maguire, 2009).

Al mismo tiempo, a través de las secuencias biográficas de la obra, se nos permite entender las diferentes condiciones de opresión y exclusión (Bertaux, 1981) que las personas protagonistas experimentan. En este sentido, nuestro proyecto de investigación parte de la conocida “tesis de la voz excluida”, por la que Booth (1998) apuesta por métodos narrativos para llegar a conocer las perspectivas y vivencias de los grupos oprimidos. Sin restarle mérito, nuestra investigación en torno a este documental nos ha generado insatisfacción con dicha tesis, sobre todo en la medida en que sus formulaciones más esquemáticas (del tipo “dar voz a los sin voz” o “hacer que sean oídas todas las voces”) apuntan a una aspiración epistemológica que se nos antoja relativista, en el sentido de orientada a una suerte de *polifonía discursiva*: presupuesta la equivalencia de todos los testimonios, se trataría de completar la colección de voces haciendo sitio a las históricamente acalladas en el coro hasta ahora reservado a las hegemónicas.

Frente a tal insatisfacción, una singular fuente de inspiración epistemológica y metodológica la hallamos en la «*feminist standpoint theory*», originalmente propuesta por Nancy Hartsock (1983a; 1983b) y que traducimos como *teoría del posicionamiento feminista*. Una sugerente introducción a la misma nos la brinda 15 años después la propia Hartsock de esta desconcertante forma (2019: 1):

Yo nunca me propuse convertirme en teórica feminista. Es más, cuando me propuse convertirme en teórica política, tal opción era imposible porque no existía nada parecido a la teoría feminista en su forma presente. Tampoco me propuse convertirme (en cualquier sentido en que lo haya hecho) en marxista, pues en lo referente a mi educación de postgrado, tal posibilidad tampoco existía. Al repasar los trabajos que he decidido reimprimir, me encuentro preguntándome cómo ha ocurrido. [...] Me acuerdo del pensamiento de Jane Flax sobre su propia historia: Fue “pura suerte desde mi punto de vista individual que el movimiento de mujeres emergiera cuando lo hizo. ¿Y si yo hubiera sido diez años mayor?”. Hay muchos “¿Y si...?” envueltos en la escritura de estos ensayos.

Al margen de que suscribimos la «pura suerte» que hemos tenido de coincidir con un movimiento por la educación inclusiva tan potente en España, esta presentación entronca con un proyecto intelectual y político de crítica al patriarcado ya delineado décadas atrás en la revista feminista *Quest* (Hartsock, 1975: 76): «El método del feminismo supone también que hemos de examinar los modos en que el patriarcado y el supremacismo blanco se entrelazan con el capitalismo. [...] El feminismo como un modo de análisis nos

lleva a respetar la experiencia y las diferencias, a respetar a la gente lo bastante como para creer que ellos están en la mejor posición para realizar su propia revolución».

Nótese que aquí encontramos ya un concepto de «entrelazamiento» («*interlocking*», en el original) de opresiones bastante cercano al de «interseccionalidad» mencionado arriba. A partir de él, Hartsock critica a los socialistas que invalidan el proyecto feminista de construir una crítica al patriarcado que parta de la experiencia propia para «examin[ar] nuestras vidas no solo intelectualmente sino con todos nuestros sentidos» (Hartsock, 1975: 71). De hecho, no parece difícil ampliar a la exclusión educativa capacitista esta crítica a la segregación de esferas que Hartsock basa en la definición de Marx y Engels del capitalismo como «un determinado modo de vida»: «Las feministas no podemos separar la organización en el lugar de trabajo de la organización comunitaria y de la construcción de un movimiento. [...] Un modo de vida no es divisible. No consiste en una parte pública y otra privada, una parte en el lugar de trabajo y otra en la comunidad» (Hartsock, 1975: 74). Creemos que esta idea resuena con nuestra alusión a la recursión de un documental como el nuestro que pretende «rodar un movimiento».

Puestas a «integrar cambio personal y político» (1975: 71), Hartsock rescata su experiencia de ver rechazado un artículo con el argumento de que «todo lo que hacía era apropiarme de una metodología de Marx y renombrarla como feminista» para sintetizar así su apuesta por «reocupar el marxismo como feminismo» (2019: 73). Dicha apropiación empieza por el propio concepto de «*standpoint*», que toma del original «posicionamiento proletario» marxiano para profundizar en sus implicaciones epistemológicas a la luz de la división sexual del trabajo en el marco de la vida cotidiana:

1. La vida material (la posición de clase en la teoría marxista) no solo estructura sino que pone límites a la comprensión de las relaciones sociales.
2. Si la vida material se estructura de modos fundamentalmente opuestos para dos grupos diferentes, puede esperarse que la visión de uno represente una inversión de la del otro, y que la visión de la clase dominante sea tanto parcial como perversa.
3. La visión de la clase (o género) dominante estructura las relaciones materiales en las que todas las partes están obligadas a participar, y por tanto no puede ser descartada como simplemente falsa.
4. En consecuencia, la visión disponible para el grupo oprimido ha de surgir de la lucha, y representa un logro que requiere tanto ciencia para ver bajo la superficie de las relaciones sociales en las que todos están obligados a participar, como la educación que solo puede nacer de la lucha para cambiar dichas relaciones.
5. En cuanto visión comprometida, la comprensión de los oprimidos, la adopción de un posicionamiento [*standpoint*] expone las relaciones reales entre seres humanos como inhumanas, apunta más allá del presente y comporta un papel históricamente liberador. (Hartsock, 1983a: 285)

Cinco años después, Fredric Jameson (2013: 247) enfatiza la audacia de esta apropiación feminista vinculándola con la relectura de Lukács del *standpoint* como una cuestión de «prioridad epistemológica», si bien ya no del proletariado, sino de la experiencia de opresión y explotación de las mujeres. Más adelante, Sandra Harding vinculará esta teoría con la reivindicación de una «objetividad fuerte» cuya «reflexividad» fundamental resuena para Donna Haraway con su metáfora de la «difracción» como esfuerzo por marcar diferencias en el mundo (citadas en Hartsock, 2019: 81). En suma, lejos de nuestra insatisfacción ante aquella implícita nivelación entre voces excluidas y dominantes, esta teoría del posicionamiento feminista posibilita para Jameson (2013: 247) «un relativismo con principios, en el que las pretensiones epistemológicas de los distintos grupos pueden ser inspeccionadas (y respetadas) por su “contenido de verdad” [...] o por sus respectivos “momentos de verdad”».

A Jameson (2013: 249-250) le debemos, para finalizar, una acotación clave para verter al castellano «*standpoint*» sin recurrir al consabido «punto de vista»: «Es preferible, en nuestro propio clima lingüístico e intelectual, retraducir la figura perspectivista y orientada al sujeto del “punto de vista” mediante la noción estructural del posicionamiento de una determinada clase o fracción de clase en la totalidad social». De no hacerlo así, el célebre parafraseo de Hartsock por parte de Sandra Harding (1998: 150) que consideramos la síntesis más condensada de esta teoría se volvería una tautología indescifrable: «*A standpoint is not the same as a viewpoint or perspective, for it requires both science and political struggle...*» («Un posicionamiento no es lo mismo que un punto de vista o una perspectiva, pues requiere tanto ciencia como

lucha política...»). En la elaboración del documental que presentamos aquí, las claves metodológicas referidas se han desplegado en diferentes fases de elaboración, compartidas por el equipo de la campaña QeC y la directora de cine. Dado que no todas las personas partíamos de la misma línea de conocimiento sobre el tema, para solventarlo, organizamos desde el principio diferentes encuentros entre familias y la cineasta para que se pudiese familiarizar con sus historias de resistencia y resiliencia y para poder establecer un diálogo fluido entre las personas implicadas.

En cuanto a nuestras fuentes audiovisuales, además del material rodado por Cecilia Barriga durante el proceso, recurrimos al archivo atesorado por el grupo investigador tras años de talleres, encuentros científicos, conversaciones estatales entre la comunidad educativa, grupos de trabajo, entrevistas biográficas, observaciones, asambleas, grupos focales, registros personales y diarios, construcciones colaborativas, entradas de blog, publicaciones en prensa y televisión (Rascón *et al.*, 2022).

Por su parte, el reto de realizar una transcripción colaborativa de las distintas voces presentes en el documental, lo hemos abordado atendiendo a dos conceptos clave que explica Yochai Benkler (2015: 141-142), a saber, la *modularidad* y la *granularidad*:

La “modularidad” es aquella propiedad de un proyecto que describe la medida en que este puede descomponerse en componentes más pequeños, o módulos, que es posible producir independientemente antes de ensamblarlos en un conjunto. Si los módulos son independientes, los colaboradores individuales pueden elegir cuándo y cómo contribuir con independencia de lo que hagan los demás, lo cual maximiza su autonomía y flexibilidad para definir la naturaleza, alcance y temporalidad de su participación en el proyecto. [...] La “granularidad” se refiere al tamaño de los módulos, en términos de tiempo y esfuerzo que un individuo debe invertir para producirlos. [...] Por consiguiente, la cantidad de personas que, en principio, pueden participar en un proyecto es inversamente proporcional a la escala de la contribución mínima que se requiere para producir un módulo servible. Así pues, la granularidad de los módulos determina la mínima inversión individual posible que se requiere para participar en un proyecto.

En el caso de las transcripciones así como del posterior tratamiento de la información para las listas de diálogos y los subtítulos, es evidente que la inversión mínima de tiempo y esfuerzo es medianamente considerable. Con todo, es posible afinar la granularidad mediante la compartición de módulos entre integrantes, la construcción de un documento común que vaya sedimentando los hallazgos de cada cual, y la inclusión de tareas complementarias como la revisión del texto por parte de quienes no quieran o puedan transcribir.

3. Análisis y resultados

3.1. Planteamiento del documental

De un proyecto que lleva narrativas emergentes en su título cabe esperar un compromiso, una sensibilidad y una atención muy especiales hacia las experiencias, los saberes y las luchas que van surgiendo de las personas y colectivos activistas por la educación inclusiva. Hablamos, en definitiva, de una disposición a la escucha entendida como oportunidad de practicar, no ya la clásica retroalimentación, sino la pre-alimentación de la que habla Kaplún (1998: 79):

Si se desea comenzar un real proceso de comunicación, el primer paso debiera consistir en poner al destinatario, no sólo al final del esquema, sino también al principio, originando los mensajes, inspirándolos, como fuente de pre-alimentación. [...] La verdadera comunicación no comienza hablando sino escuchando.

Cabe destacar que desde el diseño del proyecto de investigación teníamos previsto la elaboración de un relato audiovisual final que proyectaríamos en clases, asociaciones, encuentros virtuales y que intentaríamos llevar a festivales de cine. Ahora bien, el 18 de septiembre del 2020 surgió una noticia que hizo que nos replanteásemos la obra en cuestión. Ese día tuvimos noticia de que el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU había emitido un dictamen en el que hacía suya la denuncia de la familia Calleja Lomas, parte integrante de nuestro equipo de madres y padres defensores de la educación inclusiva. Para nuestra satisfacción, dicho dictamen condenaba al Estado español por vulnerar sus derechos recogidos en la mencionada Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad (CDPD ONU, 2020: 13).

La lucha de esta familia por el derecho a la educación inclusiva de su hijo Rubén comenzó cuando la Administración educativa ignoró el rechazo y maltrato que algunos profesores de su centro ordinario le dispensaban por tener Síndrome de Down y, en lugar de defenderle, decretó su segregación y exclusión social a un centro de educación especial (Calleja *et. al.*, 2015: 72). Sus padres se opusieron a esta decisión y rechazaron escolarizarlo en dicho centro, lo cuales costó una demanda de la Fiscalía de Menores alegando abandono de familia. Nueve años después, y tras diversos enfrentamientos judiciales, lograron este dictamen pionero a escala mundial donde se ponía en cuestión todo el sistema educativo español (Calderón & Rascón, 2022: 50).

Si partimos de la base de que un hecho así reforzaba la trayectoria de un movimiento por la educación inclusiva, que en España llevaba tiempo articulado y consolidado, vimos la oportunidad de asumir el desafío de que nuestra campaña contara, mediante un largo documental, el camino del movimiento por la educación inclusiva que había llevado a esta victoria pionera en el mundo. Sin embargo, al mismo tiempo procuramos evitar el riesgo de que dicha historia fuese reducida a una gesta heroica, con el posible efecto desalentador para quienes, en la misma situación, dudasen de si podrían llegar tan lejos por sí solos.

Ante ello, acordamos que nuestro objetivo con este proyecto de documental era contar una victoria que ante todo es un proceso, precisamente para asimilar (hacer más semejante) y definir (reconocer el alcance y también el límite de) dicha “victoria” y dicho “proceso” de forma colectiva. A fin de cuentas, ¿qué mejor que convertir la elaboración del texto audiovisual documental en un pretexto para alimentar el mismo proceso y el mismo movimiento que está en su génesis?

3.2. Desarrollo del rodaje

Siguiendo estas premisas organizamos un total de cuatro encuentros de coordinación y rodaje: dos en Madrid, uno en Mariz (provincia de Lugo) y un último en Málaga, que abarcan un arco temporal desde la primavera-verano del 2021 a finales de año del 2021.

El primero de dichos encuentros se celebró en el fin de semana del 2 al 4 de julio de 2021 y tuvo como momento clave la celebración el sábado 3 de una nutrida asamblea en el Parque del Retiro, la cual fue intensivamente registrada por Cecilia Barriga como escena clave del documental. Por nuestra parte, este momento resultó muy provechoso para conocer en persona a mucha gente que solo se había visto por pantalla interpuesta y, sobre todo, para que muchas participantes de la campaña que no habían coincidido con Cecilia Barriga lo hicieran por fin y, de este modo, pudieran establecer un calendario de visitas de rodaje para los siguientes meses.

Cabe señalar que una de las familias que a esas alturas no requería presentaciones eran los Calleja Loma (progenitores del citado Rubén), con quienes Cecilia Barriga ya estuvo conviviendo y a quienes pudo entrevistar a fondo entre el 2 y el 4 de junio.

En cuanto al domingo 4, representó un momento importante en la apertura de la campaña al movimiento feminista a través del encuentro que madres de QeC mantuvieron en Lavapiés con la activista y pensadora Marta Malo, una de las precursoras una década atrás de la pionera alianza inclusiva de “cojos y precarias” (FVI y AAP, 2011).

El segundo encuentro de coordinación y rodaje, celebrado el 17 de julio en Mariz, supuso la primera oportunidad de que coincidiera un grupo de adolescentes de Málaga y Galicia (a los que se sumó Rubén Calleja) que, en paralelo a la campaña, habían desarrollado durante el curso 2020/2021 una serie de encuentros virtuales bajo la rúbrica “Estudiantes por la inclusión” (Calderón *et. al.*, 2021). Ello permitió a Cecilia Barriga convivir con ellos y sus familias durante todo un día y acompañarles en su toma de conciencia como grupo dentro del movimiento, pues la mayoría tampoco había coincidido antes presencialmente. Junto a ello, Sandra Fernández propició que antes y después de este encuentro la directora pudiera cumplir el plan de rodaje establecido en Madrid para disponer de entrevistas con varias madres gallegas en sus respectivos entornos urbanos y domésticos.

El tercer encuentro, celebrado en Madrid entre los días 10 y 13 de septiembre, tuvo como protagonista a una delegación de los citados Estudiantes por la Inclusión, que el lunes 13 presentó ante la Ministra de Educación y FP Pilar Alegría la guía *Cómo hacer inclusiva tu escuela* (*ibid.*).

Previamente a dicha cita, el mismo grupo de adolescentes protagonizó ante la cámara otro singular

momento cinematográfico: el encuentro el sábado 11 en la librería asociativa Traficantes de Sueños de Madrid con Sara Solomando y Javier Gómez Santander, respectivamente productora y guionista de una de sus series predilectas, “La Casa de Papel”.

Antes del último encuentro presencial, se abordó una cuestión pendiente que la repercusión mediática de la visita a la Ministra de Educación y FP había vuelto impostergable: la progresiva salida del anonimato de colaboradores de QeC. De este modo, una vez que tantos los adolescentes y sus familias como nuestro propio proyecto habían quedado expuestos en las notas de prensa y comunicados universitarios que siguieron al encuentro ministerial, decidimos ir un paso más allá y pedirle a Barriga un vídeo donde anunciara oficialmente su colaboración con QeC⁶. Este vídeo lo lanzamos el 14 de octubre de 2021 como inmejorable celebración del primer aniversario de la campaña y anuncio de lo que nos quedaba por delante.

Finalmente, el cuarto encuentro celebrado en Málaga entre el 29 de noviembre y el 2 de diciembre combinó las dos dimensiones descritas de coordinación y rodaje, si bien con un componente novedoso. Y es que dado que para entonces Cecilia Barriga ya había abordado una primera edición de lo rodado, pudo presentarlo ante los miembros del proyecto investigador. Junto a ello, Cecilia Barriga no perdió ocasión de grabar un gran encuentro de familias, estudiantes, profesionales y políticos del entorno de la Axarquía en Almáchar titulado “La escuela de mis sueños”, organizado por el CEIP La Parra y nuestro proyecto en colaboración.

3.3. Selección de escenas y subtitulado

Como hemos comentado en el punto anterior, la primera reunión con la directora para revisar el material filmado tuvo lugar el 1 de diciembre del 2021 en la UMA. En esta cita pudimos visualizar algunos de los brutos más extensos del documental; el rodaje en el Parque del Retiro, la grabación de Mariz o el encuentro en el Ministerio de Educación. Con las que pudimos comenzar a darle forma al hilo argumental de la pieza.

Llegado el mes de enero de 2022, acometimos la elaboración de una serie de documentos en los que cada uno de los integrantes del grupo (investigadores y familias) recogíamos las escenas de los encuentros que nos parecían más apropiadas con vistas a ofrecerle a la directora una visión global de lo que considerábamos más importante para su montaje final.

Una vez avanzada esta labor, los días 31 de marzo y 1 de abril organizamos un segundo encuentro presencial en la UMA para visionar colectivamente un primer montaje completo de la obra. Ello nos dio la oportunidad de ver, con Cecilia Barriga, cómo reducir la duración del documental sin perder la esencia de los momentos que considerábamos clave y cómo hilvanar algunas secuencias para que el documental reflejara de la manera más clara posible nuestros propósitos.

Ya con esta primera versión de la obra a nuestra disposición, el equipo investigador junto con algunas de las activistas comenzamos en paralelo la transcripción colaborativa de la obra para facilitar el posterior subtitulado de la misma a múltiples idiomas. Para ello, desarrollamos una carpeta de trabajo en *CryptPad*, una plataforma de código abierto y cifrada de extremo a extremo para la edición de documentos colaborativos, hojas de cálculo, presentaciones, encuestas, calendarios y gestión de tareas en equipo.

Más concretamente, la transcripción partió de una división del documental en diez secuencias atendiendo tanto al espacio donde fue rodado, como a los personajes más importantes de dichos momentos. La aplicación de los conceptos previamente explicados de modularidad y granularidad diversa nos permitió distribuir las tareas de una forma clara y avanzar en el trabajo atendiendo a que las integrantes pudiesen trabajar separadamente como mejor les conviniese atendiendo a su implicación, disponibilidad y horario.

Durante el mes de mayo concertamos varios encuentros virtuales para recopilar posibles erratas y eliminar escenas redundantes. Llegado junio de 2022, contábamos ya con la versión final del documental a falta de completar los subtítulos que, por una cuestión de tiempo y recursos, solo tuvimos disponibles en castellano para su estreno en octubre. Posteriormente, hemos trabajado, en colaboración con otros grupos, para su traducción a diferentes idiomas.

3.4. El documental se mueve

Finalmente, el documental *Educación inclusiva: Quererla es crearla* se estrenó el 21 de octubre de 2022 en el Auditorio Sabatini del Museo Nacional Reina Sofía, con un aforo de 144 personas para el que las entradas se agotaron en apenas 20 minutos desde que estuvieron disponibles en la *web* del museo unos

días antes de la cita. El estreno y posterior coloquio contó con la presencia de la Ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, directivos del Museo y el equipo al completo del documental.

A partir de su primer estreno, el documental se encuentra a disposición de todo colectivo que desee organizar un pase grupal en su territorio, ya que con esta pieza buscamos propiciar debates, conversaciones, análisis y críticas sobre la educación que tenemos y cómo queremos que sea.

Aquellos que deseen organizar un pase de la película y posterior coloquio en su zona, deben rellenar un formulario disponible en el apartado específico de nuestra página *web*⁷. Una vez verificados los datos, facilitamos el enlace a la película junto con una carpeta digital con todo el material necesario para la promoción del evento (cartel en formato adaptable, sinopsis, ficha técnica, *photocall*, dossier de prensa en formato adaptable, imágenes de la película para compartir con los medios, una guía para dinamizar el coloquio, etc.).

Y como comentábamos al principio, para hacer una difusión de la obra lo más ecológica posible, para su acceso hemos desarrollado nuestra propia plataforma de PeerTube en los servidores del Servicio Central de Informática de la Universidad de Málaga. Así, frente a la tendencia a que las obras audiovisuales producidas desde el sector público acaben confinadas en las llamadas “nubes” de las grandes corporaciones, con los consiguientes perjuicios de privacidad y de contaminación ecológica (Pitron, 2021), la organización Framasoft ofrece PeerTube como un modo de reducir la carga de los servidores al implicar a quienes ven un vídeo en la cesión de ancho de banda de subida para su difusión al resto. Junto a ello, al abrir nuestro servidor de PeerTube en la UMA los vídeos que colguemos en él podrán ser encontrados a través del buscador de cualquier otro servicio de PeerTube, según una lógica federada fiel a la interoperabilidad original de Internet y alejada de los jardines amurallados de las grandes plataformas privadas.

4. Discusiones y conclusiones

“Cuando quieras filmar un incendio, hay que estar en el lugar donde se producirá la primera llama”
Chris Marker, citado en Patricio Guzmán (2022)

Si se nos permite la licencia, esta sección *no ofrece conclusiones*. Semejante pretensión conclusiva testimoniaría una incoherencia, por no hablar de un fracaso, respecto de la aspiración con la que emprendimos el proyecto de largometraje documental de la campaña QeC a raíz de la victoria de la familia Calleja Lomas ante la ONU. Cabe recordar que tal aspiración se formuló como la apuesta por un “proceso documental” donde las familias de la campaña se erigieran en sujetos de “la narración emergente” de una “victoria” que, para poder constituirse como tal, debía cumplir aquello que Antonio Machado (1937: 17) defendía para la cultura y el saber: «solo se pierde lo que se guarda, solo se gana lo que sea da».

He aquí a lo que nos referíamos allá por 2021 al proponernos (y al proponer a la directora Cecilia Barriga) realizar un documental colaborativo, inclusivo y, sobre todo, “recursivo”. Y es que este último calificativo nos permite trascender las conclusiones como cierre y subrayar en cambio la dimensión generativa de una emergencia narrativa asimilable a un salto adelante que se aleja del bucle autorreferencial donde a menudo queda confinado lo que se conoce como metadocumental.

En definitiva, esta sección pretende poner algunos *puntos sobre las íes* del proyecto expuesto previamente, los cuales no han de leerse como finales sino como puntos suspensivos o, mejor aún, como “puntos recursivos”, esto es, como pausas para la reflexión y discusión orientadas a nuevas reaperturas (al modo del “Continuará...” de los finales abiertos).

En primer lugar, destacamos un detalle en principio técnico pero que la campaña QeC ha contemplado desde sus inicios como un aspecto constitutivo de la citada apuesta recursiva. Nos referimos a la decisión de que todas nuestras creaciones audiovisuales (y, en este caso, el largometraje *Educación inclusiva: Quererla es crearla*, en todas sus versiones y con todos sus materiales asociados) se difundan según la filosofía del «*copyleft*» (Stallman, 2004: 92-93). De este modo, la adopción de la licencia libre *Creative Commons Reconocimiento-Compartir Igual 4.0* supone la publicación de nuestras obras con el expreso consentimiento previo (que entendemos más bien como una invitación) para que quienes las vean puedan copiarlas, compartirlas y adaptarlas para cualquier finalidad con la sola condición de citar su autoría y mantener esas mismas libertades en las eventuales obras derivadas.

Junto a ello, resaltamos la amplia y destacada proyección educativa y artística a escala nacional que supuso el estreno del documental el 21 de octubre de 2022 en el Museo Reina Sofía. De este modo, a la emocionante experiencia de proyectar la película ante un repleto y entusiasta público (donde confluían los jóvenes y familias protagonistas, la directora Cecilia Barriga, los impulsores de QeC, el equipo directivo del museo y la Ministra de Educación, Pilar Alegría) vino a sumarse la importante cobertura en decenas de agencias y medios generalistas, así como en sitios especializados e institucionales. Toda esta repercusión pública nacional, detalladamente recogida en la web de QeC⁹, supuso un trampolín propicio para el que sería nuestro siguiente salto recursivo en la difusión del movimiento por la educación inclusiva.

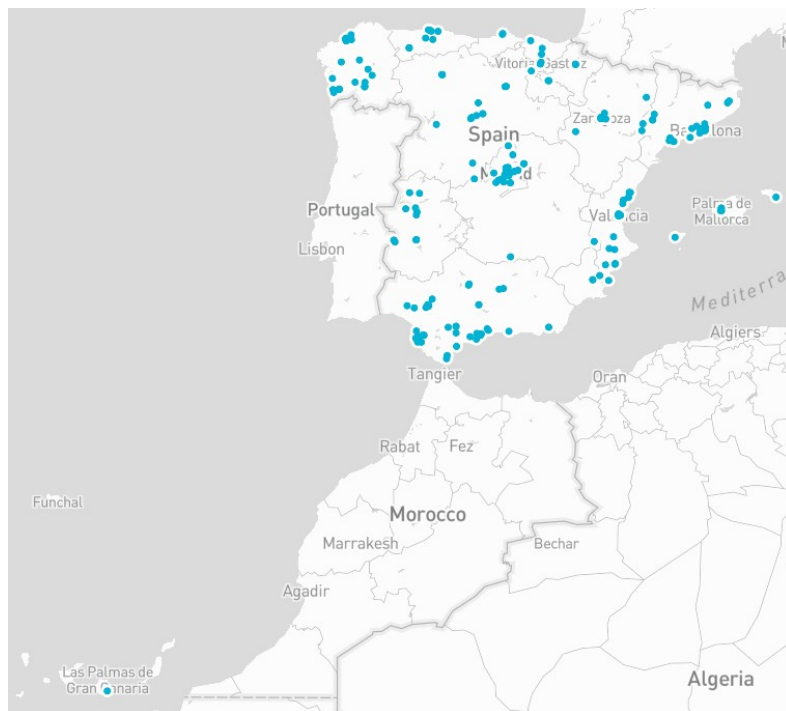
Y es que el mismo día de su presentación en Madrid, la campaña anunció que el documental estaría inmediatamente disponible para quienes quisieran organizar sucesivas sesiones colectivas de *reestreno* en sus territorios. Más allá de las licencias libres como modo de difusión general, hacemos hincapié en esta decisión muy consciente de no limitarnos a colgar la obra en nuestra plataforma PeerTube para promover lo que podría contemplarse como un visionado en línea ampliamente individual o en pequeños grupos familiares o profesionales. Frente a ello, la apertura en nuestra *web* de la sección “El documental se mueve. Organiza tu proyección” habilitó un punto de referencia donde animar, ofrecer material promocional, registrar y, en última instancia, difundir los cine-fóruns colectivos y presenciales (en un momento donde la pandemia de la COVID-19 daba sus últimos coletazos) que nos fueran proponiendo distintos colectivos, instituciones y centros educativos, no solo en España sino en otros países.

Vista en retrospectiva, calificamos de providencial esta apuesta decididamente recursiva por mantener el vínculo de la campaña con quienes querían conocer y difundir nuestro documental. No en vano, esta suerte de *distribución controlada* nos ha permitido avanzar y enriquecer nuestros intercambios y debates con otros territorios y colectivos (e incluso sumarnos presencial o virtualmente a algunos de esos países públicos). Más allá, sin ese celo por dar seguimiento a todas las proyecciones organizadas no podríamos ofrecer el sucinto análisis de los primeros años de difusión pública del documental que incluimos a continuación.

Para empezar, podemos afirmar que desde el 21 de octubre de 2022 hasta el 31 de mayo de 2024 se han organizado 300 cine-fóruns en torno al documental en 11 países diferentes⁹, todos ellos de habla hispana (Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, además de España). Si nos centramos solo en el territorio español, donde nace y se estrena esta película, cabe destacar la organización de unas 248 proyecciones, casi el 83% del total.



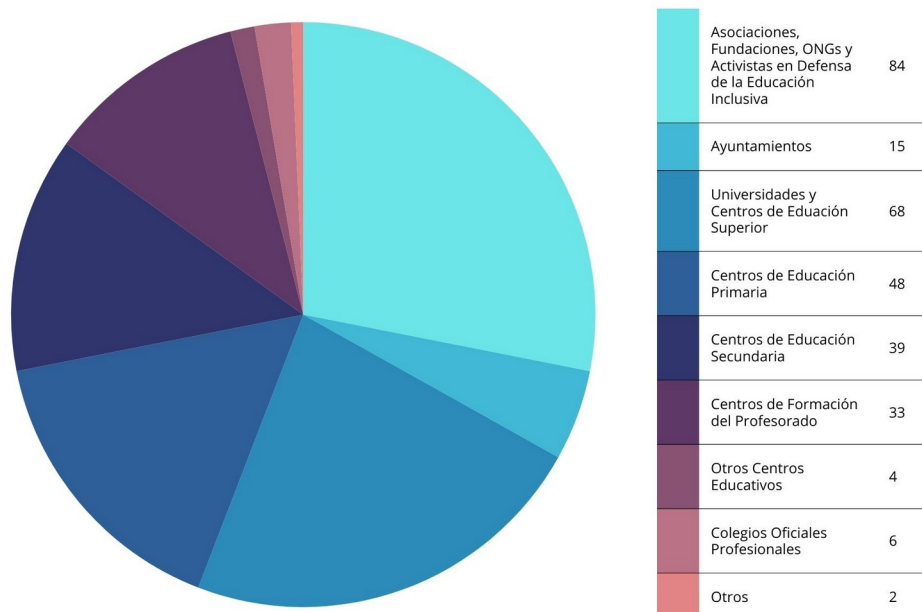
Vista general de los lugares de proyección del documental (21 de octubre 2022 al 31 de mayo de 2024). Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *web* de QeC.



Vista detalle de los lugares de proyección del documental (21 de octubre 2022 al 31 de mayo de 2024) en el territorio español. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *web* de QeC.

Atendiendo a las entidades organizadoras de dichos eventos, surge una constatación bastante clara. En efecto, al igual que la campaña QeC y el documental parten de movimientos activistas de base que colaboran con investigadores universitarios implicados en la educación inclusiva, esas mismas entidades han promovido más de la mitad de los actos de difusión del documental: el número de cine-fóruns promovidos por asociaciones, fundaciones, AMPAs u otras iniciativas activistas en defensa de la educación inclusiva asciende a 84 (14 de ellos fuera de España), mientras que los organizados por equipos universitarios y centros de formación superior suman 68 (12 fuera de España).

Junto a esto, cabe reseñar que ha habido más proyecciones (48) en centros de educación primaria que en los de secundaria (39), pese a que los protagonistas del film se encuadran en esta última etapa. Finalmente, estimamos que aún queda trabajo por hacer para que la película pueda debatirse entre profesionales educativos, pues hasta ahora los Centros de Formación del Profesorado han programado 33 pases por solo 6 los Colegios Profesionales.



Distribución por categorías de las entidades organizadoras de proyecciones del documental (21 de octubre 2022 al 31 de mayo de 2024). Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *web* de QeC.

Por más que estos datos resulten halagüeños acerca del alcance del documental en su primer año de difusión en España, también sugieren que queda mucho por hacer para expandir su proyección en América Latina y, sobre todo, en países de habla no hispana. En este sentido, queremos subrayar algunos pasos que ya se han emprendido para la difusión internacional de la película (con especial acento en la apertura a ámbitos no hispanoparlantes), los cuales han estado íntimamente ligados a la participación de miembros de la campaña QeC en las ediciones de 2022 y 2023 del Congreso de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa (AERA, por sus siglas en inglés).

Para empezar, el 21 de abril de 2022 tuvimos la oportunidad de presentar en el Congreso AERA de San Diego el montaje inicial del documental (Rascón *et al.*, 2022), así como la versión subtitulada en inglés del citado video-manifiesto de la campaña QeC. Ahora bien, el auténtico paso de gigante llegaría en el siguiente congreso celebrado en Chicago: por un lado, y con vistas a nuestra presentación del documental ya acabado el 15 de abril de 2023, animamos a la colaboración distribuida en el subtítulo¹⁰ y así, con la coordinación de Nacho Calderón, Fátima Solera y Marina Gómez Alcalde, pudimos ofrecer tanto la película como su *trailer*¹¹ con subtítulos integrados en inglés, castellano, francés, portugués, catalán, japonés, coreano, gallego, euskera y esperanto (a los que esperamos sumar pronto los subtítulos colaborativos en rumano, árabe, italiano y ruso); por otro lado, el documental tuvo unos inmejorables embajadores con la participación en el congreso de varios de sus protagonistas, jóvenes del grupo “Estudiantes por la Inclusión” a quienes la AERA seleccionó junto con otros 12 equipos de estudiantes de secundaria de EEUU y Canadá como ganadores de su pionero *Youth Teams in Education Research Award*.

He aquí las claves de nuestro proyecto de documental audiovisual como activador de los engranajes investigadores y activistas que facilitan la emergencia de nuevas narrativas e imaginarios colectivos de educación inclusiva capaces de permear las políticas e instituciones educativas con el fin de construir escuelas y sociedades más justas y democráticas.

En este proceso, nuestra reiterada apuesta por la “recursión” nos ha ayudado a conjurar el riesgo de que, al “cantar victoria” sobre el movimiento de educación inclusiva en España, pudiéramos provocar un repliegue autocomplaciente o incluso un encumbramiento que llegase a amenazar de mal de altura a quienes desearan emularlo posteriormente. En este sentido, lejos de pretender cerrar en falso un movimiento que comienza a recoger los frutos de muchas décadas de siembra, hemos procurado dotar al relato de un

carácter casi iniciático para las familias y escuelas que puedan sumarse a él en lo sucesivo.

En suma, y parafraseando a Patricio Guzmán, esta colaboración activista y académica con la documentalista chilena Cecilia Barriga nunca ha pretendido anticiparse al movimiento por la educación inclusiva: somos bien conscientes de que su democrático incendio escolar prendió hace muchos años. Nuestro propósito ha sido más bien contribuir a que campañas como QeC y victorias como la de Rubén Calleja en la ONU sigan dando lugar y vida a las primeras llamas que están por venir.

Qué mejor final abierto para este trabajo, pues, que cerrarlo con sus dos hitos más recientes: por un lado, nuestro proyecto de investigación ha renovado hasta 2027 su financiación por el Ministerio de Ciencia e Innovación bajo el título “Narrativas emergentes para la construcción de escuelas inclusivas”; por otro, la aludida función de embajadores de los “Estudiantes por la inclusión” prosiguió con su pasada visita a la sede de la ONU en Nueva York el 21 de marzo de 2024 donde recogieron uno de los Premios Mundiales de la organización *Down Syndrome International*, que ha reconocido explícitamente el enfoque y composición interseccionales de este equipo¹².

Notas

¹ Para las diferentes versiones disponibles del documental (con y sin subtítulos incrustados en castellano, con subtítulos en múltiples idiomas, con interpretación en LSE e incluso adaptada a personas sordociegas, etc.), ver:

<https://creemoseducacioninclusiva.com/documental-quererla-es-crearla/>

² Ver <https://creemoseducacioninclusiva.com>

³ Ver <https://youtu.be/ze1K3X5-NTY> Para la versión alojada en nuestro Peertube, ver:

<https://creemoseducacioninclusiva.uma.es/w/kkog8Ks67Uitw6kVuQrSgB>

⁴ Ver <https://youtu.be/uEPZ38BdiYE> Para la versión alojada en nuestro Peertube, ver:

<https://creemoseducacioninclusiva.uma.es/w/oRJxcdGyLczao1fXWabNC>

⁵ Ver: <https://15mpedia.org/wiki/15M.cc>

⁶ Ver <https://creemoseducacioninclusiva.uma.es/w/cjYq9582kcH2cR5fz31iJx>

⁷ Ver <https://creemoseducacioninclusiva.com/el-documental-se-mueve>

⁸ Ver <https://creemoseducacioninclusiva.com/documentar-un-movimiento/>

⁹ Ver a modo de ejemplo los países organizados en nuestra UMA con presencia de protagonistas y de la propia directora Cecilia Barriga:

https://www.uma.es/departamento-de-teoria-e-historia-de-la-educacion/noticias/proyeccion-del-documental-quererla-es-crearla?set_language=es

¹⁰ Ver el detalle de colaboradoras en: <https://creemoseducacioninclusiva.com/documentar-un-movimiento/>

¹¹ Ver : <https://creemoseducacioninclusiva.uma.es/w/kCmoQVU3roBPYnBjTW9aC8>

y: <https://creemoseducacioninclusiva.uma.es/w/crQGqrzqaiGP7xB1aQ1U8S>

¹² Ver <https://www.ds-int.org/world-down-syndrome-awards>

Apoyos

Este trabajo es el resultado del proyecto de investigación “Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el Modelo Social de la Discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social” (referencia: RTI2018-099218-A-I00) desarrollado en la Universidad de Málaga (España), y financiado con fondos europeos y por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

Referencias

Alvarado Jódar, A. y Barquero Artés, C. (2013) Un despertar revulsivo: prácticas colaborativas en el documental sobre el 15-M. *Fonseca, Journal of Communication – Monográfico* 2, 304-324. <https://bit.ly/3LjE8wi>

Apple, M.W. (2007). *Democratic schools: lessons in powerful education*. NH: Heinemann.

Barranquero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social. *Comunicar*, 29, 115-120. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-16>

Benkler, Y. (2015). *La riqueza de las redes*. Icaria.

Bertaux, D. (1981). *Biography and Society*. Sage.

Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad*: 253-272. Morata.

Breschand, J. (2004). *El documental: La otra cara del cine*. Ediciones Paidós.

Brydon-Miller, M. & Maguire, P. (2009). Participatory Action Research: Contributions to the Development of Practitioner Inquiry in Education. *Educational Action Research*, 17(1), 79-93.

<https://doi.org/10.1080/09650790802667469>

Calderón Almendros, I., Mojtar Mendieta, L. y Cabello Fernández-Delgado, F. (2021). *Cómo hacer inclusiva tu escuela*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3LeGcWg>

Calderón Almendros, I. y Rascón Gómez, M.T. (Coords.) (2020). *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro.

Calderón Almendros, I. y Rascón Gómez, M.T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (41), 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03

Cecilia Barriga. (s.f.). En *Wikipedia*. Recuperado el 26 de abril de 2022 de https://es.wikipedia.org/wiki/Cecilia_Barriga

Crenshaw, K. (1991) Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6): 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

Foro de Vida Independiente (FVI) y Agencia de Asunto Precarios (AAP) (2011). *Cojos y precarias. Haciendo vidas que importan*. Traficantes de Sueños.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

Freire, P. (1982). Creating alternative research methods: learning to do it by doing it. En Hall, B., Gillette, A. & Tandon, R. (Eds.), *Creating knowledge: A Monopoly? Participatory research in development*:29-37. International Council for Adult Education.

Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Bergin & Garvey Publishers.

Gaventa, J. (1980). *Power and powerlessness: Quiescence and rebellion in an Appalachian valley*. Urbana: University of Illinois Press.

Giroux, H. A., (2006). El nuevo autoritarismo, la pedagogía crítica y la promesa de la democracia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (28), 1-19. <https://doi.org/10.14201/eks.3973>

Guzmán, P. (2022). *Mi país imaginario* [Película]. Atacama Productions.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.

Harding, S. (1998). *Is science multicultural?: postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Indiana University Press.

Hartsock, N. (1975). Fundamental Feminism: Process and Perspective. *Quest*, II(2), 67-80.

Hartsock, N. (1983a). The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism. En Harding, Sandra y Hintikka, Merrill (Eds.), *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*: 283-310. Reidel/Kluwer.

Hartsock, N. (1983b). *Money, Sex and Power. Toward a Feminist Historical Materialism*. Northeastern University Press.

Hartsock, N. (2019). *The Feminist Standpoint Theory Revisited and Other Essays*. Routledge.

Jameson, F. (2013). Historia y Conciencia de Clase como un proyecto inacabado. En *Valencias de la dialéctica*: 232-256. Eterna Cadencia.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.

Kelty, C. (2019). *Two Bits. La trascendencia cultural del software libre*. Icaria.

Machado, A. (1937). Sobre la defensa y la difusión de la cultura. Discurso pronunciado en Valencia en la sesión de clausura del Congreso Internacional de Escritores. Valencia: *Hora de España (agosto)*: 11-19.

McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (Coords.) (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. GRAO.

Mills, M. P. (2013). *The Cloud begins with Coal*. Digital Power Group. Disponible en: https://www.tech-pundit.com/wp-content/uploads/2013/07/Cloud_Begins_With_Coal.pdf

Montero, D. y Sierra, F. (2017). Videoactivismo y apropiación de las tecnologías. El caso de 15m.cc. *Chasqui*, 134, 263-276. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i134.2959>

Pitron, G. (octubre de 2021). Cuando la tecnología digital destruye el planeta. *Le Monde Diplomatique en español*, 312, 1, 20-22.

Padilla, M. (2012). *El kit de la lucha en Internet*. Traficantes de Sueños. Peertube. (s.f.) ¿Qué es Peertube? <https://joinpeertube.org/>

ONU, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (2020). Dictamen aprobado por el Comité en virtud del artículo 5 del Protocolo Facultativo, respecto de la comunicación núm. 41/2017, CRPD/C/23/D/41/2017. <https://bit.ly/3sZJ40U>

Rascón Gómez, M.T.; Cabello Fernández-Delgado, F. & Calderón Almendros, I. (2022). *Emerging and transformative narratives on inclusive education through documentary cinema*. [Comunicación en Congreso]. American Educational Research Association Annual Meeting 2022 (AERA). San Diego, USA. <https://doi.org/10.3102/1891659>

Rascón Gómez, M.T.; Cabello Fernández-Delgado, F. & Calderón Almendros, I. (2023). *How to Make the Participatory Social Documentary a Tool for Educational Inclusion?* [Comunicación en Congreso]. American Educational Research Association Annual Meeting 2023 (AERA). Chicago, USA. <https://doi.org/10.3102/2005325>

Stallman, R. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Traficantes de Sueños.

Whiteman, D. (2003). Reel impact: How nonprofits harness the power of documentary film. *Stanford Social Innovation Review*, 1, 60–63. <https://doi.org/10.48558/py4q-mt02>

Whiteman, D. (2004). Out of the Theaters and Into the Streets: A Coalition Model of the Political Impact of Documentary Film and Video. *Political Communication*, 21(1), 51-69, <https://doi.org/10.1080/10584600490273263-1585>