

Identidades en transformación. Procesos artísticos de visibilización y reconocimiento de subjetividades en la escuela infantil

Julio ROMERO¹
Universidad Complutense de Madrid
julioromero@edu.ucm.es

Recibido: 12/06/14
Aceptado: 23/10/14

RESUMEN

Este artículo presenta brevemente una experiencia desarrollada en una escuela infantil, en torno a las identidades y a procesos de transformación, a través de prácticas artísticas relacionadas con la fotografía. Asimismo, muestra las claves principales en que se fundamenta el proyecto, reflexionando sobre ellas y sobre los procesos de reconocimiento, valorización y cambio generados en los participantes y en su contexto.

Palabras clave: Escuela infantil, Infancia, Arte en educación, Fotografía, Autorretrato, Identidades, Subjetividad, Creatividad, Transformación.

Referencia normalizada

ROMERO J. (2014). "Identidades en transformación. Procesos artísticos de visibilización y reconocimiento de subjetividades en la escuela infantil". En *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social Vol.: 9*. Páginas 203-224. Madrid.

SUMARIO

Breve descripción del proyecto. Las artistas y las estrategias de creación. El proyecto artístico como proceso performativo. La fotografía expandida. La construcción de la subjetividad. La concepción de la infancia y sus implicaciones. Las imágenes como constructoras de realidad. La creatividad y el arte contemporáneo. Momentos finales: el arte como reconocimiento y transformación. Referencias bibliográficas.

¹ Doctor en Bellas Artes, Licenciado en Psicología y en Pedagogía. Profesor de la Facultad del Educación de la Universidad Complutense de Madrid, en el Máster de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social.

Identities in transformation. Artistic processes of visibility and recognition of subjectivities in pre-elementary school

ABSTRACT

This paper presents an experience developed in a pre-elementary school, around identities and transformation processes, through artistic practices related with photography. Likewise, the paper focuses on the main keys of the project, reflecting on them and on recognition, valorization and change processes generated in the participants and his context.

Key words: Pre-elementary school, Childhood, Art in education, Photography, Self-portrait, Identities, Subjectivity, Creativity, Transformation.

CONTENTS

Brief description of the project. Artists and strategies of creation. The artistic project as performative process. The expanded photography. The construction of subjectivity. Conception of childhood and his implications. Images as constructors of reality. Creativity and contemporary art. Final moments: art as recognition and transformation. References

Breve descripción del proyecto

Este texto describe brevemente un proyecto artístico educativo desarrollado con niños y niñas de educación infantil en torno a la fotografía y a los modos de actuar de algunas artistas contemporáneas, y reflexiona en voz alta sobre las claves e implicaciones fundamentales en torno a esa experiencia. El proyecto tiene que ver con la fotografía, las imágenes, la piel, el cuerpo, los tatuajes, todo ello interrelacionado como elementos y medios culturales fuertemente vinculados a la construcción de la subjetividad. El fin último de nuestro proyecto no es simplemente la creación de productos artísticos, sino la transformación de los que participamos en él.

La experiencia –porque ha sido una experiencia relevante, creadora, valorizadora y transformadora para todos los participantes– ha sido desarrollada en la Escuela Infantil Zaleo², una escuela pública 0-6 de la Comunidad de Madrid, en el barrio de Vallecas. El grupo de 19 niños y niñas participantes, de 4 y 5 años, representaban a la perfección la complejidad, riqueza y dificultad del contexto habitual en que vivimos: similar número de niños y de niñas; diferentes capaci-

² Se ha contado permanentemente con el apoyo constante de la maestra del grupo, Gregoria Batalla, de los dos maestros en prácticas, Arantxa Barrallo y Carlos Anino, del educador Mariano Santamaría, la ayuda y colaboración permanente de la profesora Regina Ormeneze, el apoyo y participación en momentos clave de la directora Ana Díaz Cappa, la participación activa de las familias, y la muy buena disposición de todo el profesorado y el personal de la escuela.

dades, desde un extremo al otro; caracteres y comportamiento bastante diversos; procedencia social, cultural y nacional muy variable; manejo del lenguaje escrito o del lenguaje gráfico con bastantes diferencias; contexto familiar muy diversificado; y un grupo, además, con algunos conflictos derivados de esa complejidad y que estaban afectando, en diferente medida e intensidad, a niños y niñas, maestros, escuela, familias. Lo que todos estos niños y niñas tenían en común era estar viviendo su proceso educativo correspondiente a la etapa de educación infantil en una escuela especialmente consciente e implicada en la consideración de los niños y niñas como protagonistas del proceso educativo, en la construcción de ambientes y experiencias de aprendizaje compartidos, en la educación creativa, en la importancia de la dimensión estética, en el valor del arte en la escuela... En ese contexto, nuestro proceso encajaba y se incorporaba con el mayor sentido y coherencia.

Se ha desarrollado a lo largo de seis sesiones. Las cuatro primeras, de unas tres horas cada una y más o menos continuadas en el tiempo, dedicadas a conocer la obra de una artista contemporánea y a realizar numerosas actividades de experimentación, descubrimiento, creación y contemplación a partir de la fotografía y el autorretrato en sentido amplio, intercaladas con otras diversas actividades escolares cotidianas siguiendo el ritmo habitual del grupo en el aula y fuera del aula. Las dos últimas sesiones, algo más dilatadas en el tiempo, se han destinado, una, a la devolución de lo vivido con los niños y niñas durante todo el trabajo anterior, compartiendo con ellos una proyección de sus creaciones y el diálogo en torno a éstas; y la otra, a la devolución a las familias, informando, mostrando, compartiendo y dialogando con ellas sobre la experiencia.

Si hubiera que nombrarlo, podríamos denominar fototatuajes a lo que realizamos en este proyecto. Nos movemos en torno a la idea de tatuaje, de transformar la piel; pero no como un acto de dibujo corporal, sino como un acto fotográfico y eminentemente creador en el que los niños y niñas superponen a su piel, o a las fotografías de su cuerpo, otras imágenes cargadas simbólicamente y que, precisamente por aparecer en ese contexto tan especial, su cuerpo, adquieren una carga diferente y multiplicadora como vía de construcción de símbolos, inscripción de vivencias, recuerdos, afectos. De ese modo, la fotografía, el retrato, se convierte aquí en estrategia de visualización de lo invisible, que narra el exterior y el interior entrelazados en la piel; y de construcción de lo posible, que da forma a la multiplicidad y complejidad de las identidades que vamos siendo, que vamos tejiendo unos con otros.

Las artistas y las estrategias de creación

El proyecto realizado se inspira en la obra, ideas y proceso de trabajo de algunas artistas contemporáneas, especialmente Tatiana Parceró, pero también otras como Birgit Jürgenssen. De la primera nos interesan mucho algunos de sus planteamientos, que tienen que ver con las identidades, con las capas de experiencias que nos configuran, los lenguajes, culturas, territorios que nos componen. Nos interesa la sensibilidad que imprime a su mirada, la estética de sus creaciones y,

en gran medida, la estrategia creadora a la que suele recurrir en su trabajo artístico. Tatiana Parceró utiliza, para visibilizar la complejidad y el carácter múltiple, cultural, construido, social y dinámico de las identidades, la sencilla pero potente estrategia de colocar autorretratos fotográficos transparentes de fragmentos significativos de su cuerpo sobre otro tipo de imágenes relevantes y que ella relaciona con su propia carga identitaria, como códigos antiguos, mapas de mundos que ya no existen, ilustraciones de anatomía... en fuerte diálogo e interferencia, generando así cruces simbólicos y metafóricos de efecto multiplicador para la evocación de sentidos posibles. De la segunda artista nos interesan también sus modos de visibilización, cuestionamiento y revisión de la identidad; y especialmente su serie *Proyecciones del cuerpo*, donde utiliza el recurso de registrar fotográficamente la acción de proyectar imágenes significativas sobre su propia piel. En ambas artistas, la piel es un lienzo pero no en blanco, sino cargada de historia, biografía, cultura, afectos, relaciones. La piel es la superficie sensible que nos pone en contacto con el exterior y con el interior, y donde se superponen las diferentes capas simbólicas que tejen las identidades, siempre múltiples, tensionadas, cambiantes, frágiles, en construcción.

Inspirados en parte en las estrategias de trabajo de estas artistas, los niños y niñas se han fotografiado a sí mismos, unos a otros, en diferentes gestos, actitudes, planos; una vez imprimidos sus retratos en soporte transparente, se les ha ido proporcionando o ellos han ido buscando un muy variado material para superponer con esas imágenes: papel pintado, restos de otras actividades, material escolar, libros del aula, retratos suyos antiguos, mapas de calles que conocen por ser su territorio vital, el álbum fotográfico familiar, escritos para ellos de sus familiares, el plano interior de su casa, mensajes de móvil dirigidos a ellos... una gran cantidad de materiales muy diversos, muy cercanos de una u otra manera, y cargados de recuerdos, afectividad y conexiones. Han escaneado también sus manos y pies, y han realizado con sus impresiones transparentes ese mismo tipo de operaciones de superposiciones y descubrimientos. Mientras tanto, ellas y ellos nos avisaban de sus creaciones según iban surgiendo, para que pudiéramos contemplarlas y registrarlas fotográficamente, o ellos mismos las fotografiaban. Se han dibujado también a sí mismos, se han vuelto a dibujar otras veces en papel transparente colocado sobre su fotografía, han escrito sus nombres, y todo ello lo hemos utilizado asimismo como material para fotografiar y proyectar después sobre la pared y sobre ellos y ellas, de forma que se creaban muchas situaciones de juego, acción y transformación, en la que cada niño o niña convivía y se fundía corporalmente en la proyección con su nombre, con sus dibujos, con su propia fotografía, con su imagen alterada por las formas luminosas... y hemos ido registrando fotográficamente momentos de esas acciones.

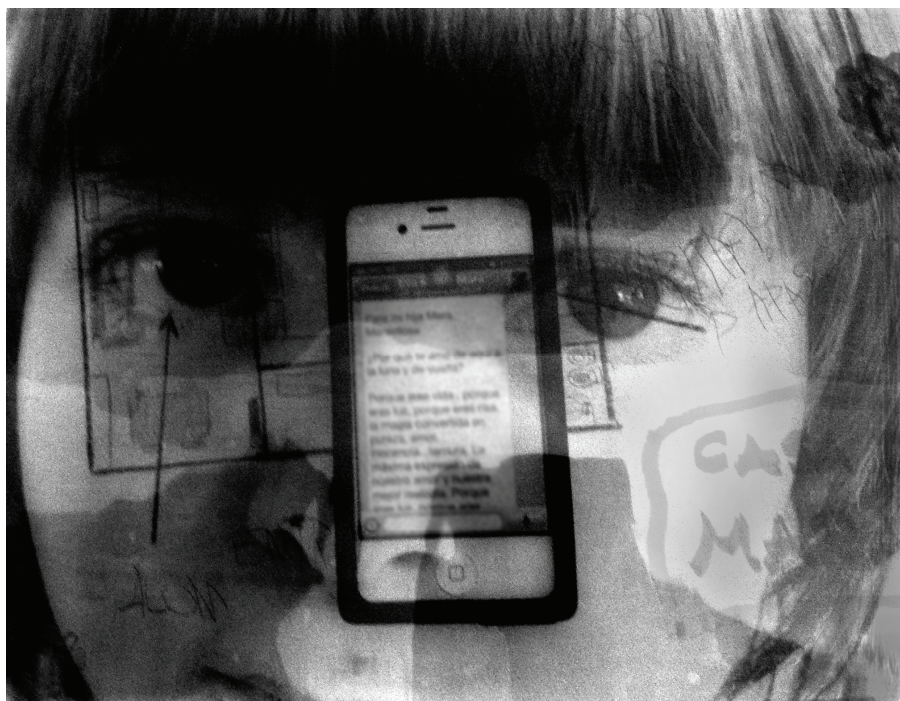


Fig. 1. Retrato de Mara. Vínculos, afectos, territorio

Toda esta experiencia ha sido construida en torno al arte contemporáneo y a las artistas citadas, entre otros creadores; pero además se sostiene sobre unos posicionamientos concretos en relación al proceso artístico, a la fotografía, a la imagen, a las identidades, a las concepciones sobre la infancia, al arte en educación, a la creatividad... Desde esas inspiraciones y esos posicionamientos hemos construido y desarrollado, junto con los diferentes actores que participan en él, este proyecto de arte en torno a usos de la fotografía y la construcción de las subjetividades en la escuela infantil con niños y niñas de 4 y 5 años. Veamos, de aquí en adelante, algunas de las claves que han dado forma a la experiencia.

El proyecto artístico como proceso performativo

El trabajo artístico desarrollado ha generado numerosas obras sorprendentes y de gran belleza, realizadas por los niños y niñas; imágenes fotográficas o de tecnologías próximas que podemos entender como obras artísticas resultado del proceso. Pero en realidad, eso no debería dar la falsa impresión de que se trata, en consecuencia, de un proceso artístico al uso para obtener unas creaciones en forma de obras de arte realizadas por los niños y niñas, que serían los resultados buscados. No es así. Como metáforas que podrían ayudar a visualizar esta idea, abandonamos de liberadamente la del proyecto artístico como caja a llenar de

objetos producidos y planteamos la metáfora del proyecto líquido, como fluido en movimiento y sin forma única y definitiva, siempre estable y cambiante, en transformación. Ese fluir constante, ese tomar nuevas formas y esa transformación sí es lo que vamos persiguiendo.

Así, todo el trabajo tiene un marcado carácter procesual y performativo, donde las imágenes y obras creadas por los niños y niñas no son sino momentos que han sido rescatados por el registro fotográfico antes de mudar, desaparecer, desarmarse, de seguir fluyendo. Pese a la denominación inventada anteriormente, fototatuajes, casi nada ha sido conservado como objeto a salvo del paso del tiempo, como producto artístico para guardar o permanecer inalterable; y sin embargo, desde la memoria y el registro fotográfico, las obras artísticas de los niños y niñas continúan existiendo y pueden ser transmitidas como imágenes de momentos especiales, como hallazgos y logros de los niños y niñas o instantes de especial significación que el proceso fue posibilitando. Continúan su movimiento.

En ese carácter performativo, además, el verdadero núcleo del proceso vivido, el valor que más se ha cuidado, ha sido su potencial como dinámica que afectaba a los propios protagonistas, construyéndoles y reconstruyéndoles ante sí mismos y ante los otros como sujetos y actores sociales, con su propio imaginario personal, su propia biografía, afectos e imaginación, su capacidad de representar y de crear, representarse y crearse, con los otros.

Según lo anterior, las imágenes obtenidas registran momentos especialmente valiosos en el proceso continuo y complejo de construcción de relatos visuales sobre uno mismo, los otros y el mundo a través de la fotografía, la escritura, el dibujo, el cuerpo, dentro de un proceso de exploración, de miradas, juego, descubrimiento y creación y, ante todo, de reconocimiento y visibilización de identidades. Las obras de los niños y niñas son muy sorprendentes, evocadoras, cautivadoras, pero son sólo señales de la energía visibilizadora y transformadora que el proceso en marcha ha sido capaz de dinamizar. En ese sentido—y esto es lo importante—, finalmente las verdaderas creaciones son los propios niños y niñas, y en cierto modo, los demás participantes del proyecto, las familias y la propia escuela, que de un modo u otro resultamos transformados a lo largo del recorrido.

La fotografía expandida

Recordando a Susan Sontag, cuando afirmaba que “La fotografía es, antes que nada, una manera de mirar. No es la mirada misma” (Sontag, 2007: 135), nos interesa de la fotografía las maneras de mirar que provoca, y nos interesa provocar siempre otras formas de mirar, expandir las miradas. La fotografía, central en este proyecto, se usa aquí sin embargo deliberadamente descentralizada, expandida; no para registrar una realidad visible, sino como recurso para visibilizar entrelazamientos, encajes provisionales de las relaciones con uno mismo y con el mundo, como seres incompletos y cambiantes que construyen y reconstruyen, en un flujo permanente, su subjetividad.

Fotografía descentralizada o expandida porque, además, aunque partimos de algunos retratos fotográficos realizados por los niños y niñas entre sí, nos apar-

tamos deliberadamente del uso tradicional, de la mirada a través del objetivo: fotografías de fragmentos del cuerpo impresas en soporte transparente, imágenes escaneadas por los niños y niñas de sus pies o manos, fotografías recuperadas del entorno escolar o del álbum de fotos familiar, o imágenes digitalizadas de materiales significativos en la vida de los niños y niñas que se superponen a los retratos transparentes, dibujos y escritos fotografiados y proyectados sobre sus cuerpos... De ese modo, tomamos la fotografía y otras tecnologías visuales como un campo expandido de posibilidades, conviviendo además con el dibujo o la escritura, donde la fotografía tras y frente al objetivo es sólo un punto inicial o una posibilidad más entre muchas otras que se exploran, entre ellas la del registro fotográfico como testigo de momentos especiales.

Ese esfuerzo deliberado por expandir, extrañar, retorcer los usos habituales de la fotografía o la imagen tecnológica, de buscar entre sus márgenes aquellas posibilidades de creación poética que además de fértiles no impliquen dificultad técnica, tiene que ver también con un esfuerzo por facilitar la apropiación de la realidad desde la actitud crítica, activa y creativa del sujeto. En ese sentido, resultan significativas las siguientes palabras:

si la producción de conocimiento hoy no puede separarse de nuestra capacidad de dialogar con los aparatos tecnológicos, corresponde (...) construir, con esos aparatos tecnológicos, nuevas posibilidades de usos, sometiendo a las máquinas a nuestro poder y deseo de inventar otros juegos todavía no revelados en la práctica. Se trata, por tanto, de crearlos (...) modos de confrontación con la experiencia tecnológica, colocándose tanto los educadores como los educandos en la posición de sentirse responsables de inventar otras estrategias de interacción en la producción de conocimiento. Eso significa decir que la educación mediada por la tecnología es un juego, pues cada vez más las máquinas se transforman en aparatos para recuperar la dimensión lúdica en la producción de conocimiento, que es también, de hecho, trabajo. (Souza y Lopes, 2002: 65).



Fig 2. Autorretratos. Memorias, lugares, emociones, imaginación

La construcción de la subjetividad

Esa descentralización fotográfica es coherente con un posicionamiento determinado en torno a la identidad. Si el término identidad hace referencia a lo idéntico, lo que es igual a sí mismo, estable, y permite un reconocimiento de rasgos esenciales, característicos y permanentes, preferimos hablar aquí de identidades o de construcción de subjetividades. El concepto de identidad, como una cualidad natural, individual, única y estable hace tiempo que se contempla con desconfianza e insatisfacción, como advierte Fernando Hernández cuando afirma que

nociones como identidad individual y yo autónomo son problemáticas ya que postulan posiciones del ser estáticas y esenciales, mientras que la noción de subjetividad es más apropiada ya que es más dinámica. Desde esta posición, la propuesta de una noción moderna de identidad como unificada, completa, segura y coherente parece inadecuada para comprender cómo diferentes tipos de personas, en diferentes contextos, construyen y experimentan sus sentidos de ser (Hernández, 2007: 175)

Entendemos que estamos todos en un proceso constante y siempre precario y provisional de construcción y reconstrucción de la subjetividad, atravesado por la trama dinámica de relaciones, afectos y significados que establecemos con nosotros mismos, con los otros y con el mundo. Según esto, pluralidad, diferencia, cambio, interconexiones, provisionalidad, cultura, historia, complejidad son los términos que mejor caracterizan lo que somos, lo que vamos siendo. Fernando Hernández ayuda a dejar perfectamente claro esta perspectiva renovada y compleja cuando señala

que el “sujeto” no es una entidad fija y estática, que no posee unas características que pueden ser identificadas objetivamente y que las experiencias de los sujetos no pueden clasificarse sin más en categorías como fases o estadios de desarrollo. (...) las subjetividades no son entidades estáticas sino cambiantes, que se ‘transforman’ en función de las experiencias que cada cual mantiene con otras personas y las propias experiencias de conocer. En lo que sería un proceso de construcción de subjetividades siempre en tránsito, la subjetividad (...) se aprende e interpreta “intersubjetivamente”, a través de interacciones sociales con otros sujetos y contextos culturales, a modo de una “anatomía vivida” que tiene lugar en un espacio geográfico personal extenso y múltiple situado en diferentes localizaciones y posiciones. (Hernández, 2007: 175)

Entendemos que la construcción de la subjetividad es un proceso no sólo individual sino social, histórico y cultural; y también, como tal proceso de construcción, es un proceso narrativo, un esfuerzo de articular visiones y fragmentos, de elaborar y reelaborar relatos –también visuales– sobre uno mismo, los otros y el

mundo. La construcción de la subjetividad, de este modo, va unida a la representación, al uso del lenguaje, de los múltiples lenguajes. Como señala Leonor Arfuch,

La pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos (...) se sustituye, en esta perspectiva, por el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia y la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos. No hay entonces identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización necesariamente ficcional, del sí mismo, individual o colectivo. (Arfuch, 2005: 24)

Desde la representación, desde la narración visual aquí, se construye la subjetividad. Y desde este ángulo son considerados aquí los niños y niñas, siendo la fotografía expandida un medio que lleva a sumergirse visualmente en el devenir de ese proceso compartido de construcción y reconstrucción permanente, a visibilizarlo en cierta medida y a ser a la vez afectado por ello, a re-conocerse. Como sugiere también Leonor Arfuch, ese proceso narrativo visual implica tratar con contenidos históricos, biográficos, con lo vivido, no simplemente como recuerdo revisitado, sino como reconstrucción permanente, creadora, cambiante, compleja, y ficcional pero real, porque esa ficción construye la realidad desde el ahora y nos construye:

es siempre a partir de un "ahora" que cobra sentido un pasado, correlación siempre diferente -y diferida- sujeta a los avatares de la enunciación. Historia que no es sino la reconfiguración constante de historias, divergentes, superpuestas, de las cuales ninguna puede aspirar a la mayor "representatividad". (Arfuch, 2005: 27)

Fernando Hernández (2007), desde la idea de que la subjetividad no es una noción que implique esencialidad ni recorrido en dirección única, destaca al menos tres posiciones principales en las experiencias y prácticas de subjetivación observadas en el ámbito escolar:

La subjetividad como posibilidad de reconocimiento de quien se es y de la autorización para seguir siendo y para ser más, a partir del espacio de autoconstrucción que se hace posible. (...)

La subjetividad como la constitución de maneras y sentidos de ser, que se derivan e interactúan con las formas de relación que cada ser humano establece con las pautas y agentes de socialización y culturalización en las que se encuentra inmerso (...) Formas de relación que van dando sentido a su manera de sentirse y de pensarse, de mirarse y de mirar (...)

La subjetividad como una mirada hacia el interior, hacia aquello de irrepetible y de nuevo que cada uno hace de su existencia en el mundo. (...) Es esa posibilidad de elaborar un mundo interior mediada por las relaciones con los otros, entre uno y el mundo, y en el diálogo con uno mismo. (Hernández, 2007: 178)

Hemos querido atender a todos esos aspectos en el trabajo con los niños y niñas: reconocerles como quienes son, personas capaces y diferentes, autorizarles a serlo y a ser más, y generar el contexto para ello; actuar desde el extrañamiento de lo habitual explorando otros modos de mirar, mirarse, representarse de manera propia, diferente y significativa; y facilitar la autocontemplación y el descubrimiento, visibilización e integración de aquello que nos deja huella, que nos marca.

La concepción de la infancia y sus implicaciones

En nuestro contexto, esa idea de subjetividad implica también posicionarse sobre la concepción de infancia que asumimos. Los educadores, la institución escolar, las familias, realizan necesariamente elecciones, conscientes o no, sobre qué idea de infancia sostienen, qué sentido, valor, posibilidades y funciones adjudican al hecho de ser niño y niña y, en consecuencia, qué sentido se le da a la educación, qué tipo de procesos educativos se desarrollan e impulsan y hacia qué direcciones, qué relatos visuales se proporcionan a la infancia y qué relatos visuales se les permite o se espera de los niños y niñas para contar y contarse a sí mismos. El proyecto sobre el que estamos reflexionando aquí se diseña y desarrolla también sobre una determinada visión: los niños y niñas como sujetos con voz, con dignidad, capaces y con potencialidades, con cultura propia, co-creadores de cultura y actores sociales. Esta posición deliberada y decidida, nos lleva a sentirnos perfectamente identificados, por ejemplo, con las siguientes ideas extraídas del *Manifiesto por la educación infantil que queremos*, de la Associació de Mestres Rosa Sensat:

La educación infantil se fundamenta en el reconocimiento de las niñas y los niños como personas activas desde el nacimiento; como ciudadanos con un lugar en la sociedad; como sujetos de derechos a quienes es imprescindible valorar, respetar y apoyar. Una infancia considerada en su plena ciudadanía, protagonista de una construcción democrática, siempre en relación con los otros y con su entorno. Una infancia nacida con un potencial que se manifiesta con cien lenguajes; que busca dar sentido y transformar la comunidad en la que vive, una infancia co-constructora de conocimiento, identidad, cultura y valores. Una infancia con posibilidades para vivir, aprender, escuchar, crear, imaginar y comunicar en la medida en que se garanticen las oportunidades que lo hacen posible. (Associació de Mestres Rosa Sensat, 2012)

Ante estos sujetos con voz, miradas y cultura propias dentro de la trama de relaciones que establecen con el mundo, y que deben ser reconocidos como tales y visibilizados, el proyecto realizado es un intento consciente, también, de revisar desde la práctica y la acción algunos supuestos de las usuales teorías acerca del desarrollo evolutivo gráfico-plástico en la infancia, y algunas de las limitaciones y prácticas que habitualmente derivan de ellas.

Desde los planteamientos tradicionales sobre las capacidades y evolución de niños y niñas a la hora de manejar el lenguaje gráfico, para expresarse visualmente o para intentar dar forma gráfico-plástica a su realidad, se describen las características de esa evolución desde la mirada del adulto, estableciendo avances por etapas prefijadas y acentuando cómo los niños y niñas van afrontando sus limitaciones para irse acercando poco a poco hacia un modo de expresión y representación figurativo realista desde el punto de vista adulto, dentro de una evolución progresiva, individual, relativamente uniforme y sin influencias de la cultura, o con las influencias cuidadosamente adaptadas a ese supuesto transcurrir natural.

Este relato no deja de ser una construcción más, en este caso desde la ciencia y la pedagogía, apoyada en observaciones sobre el desempeño de los niños y niñas de manera individual y supuestamente no forzada, pero también en visiones y limitaciones determinadas sobre la infancia, el arte y la educación, y que además de proponer una única mirada genera finalmente unas prácticas concretas. A partir de esa supuesta evolución natural no influenciada, o facilitada con las actuaciones que se corresponden a esas fases frágiles y secuenciales, se acaba dando por hecho un desarrollo expresivo gráfico-plástico más o menos lineal y pronosticado, que transcurre en contacto con los materiales y referencias habituales en las prácticas escolares de expresión plástica infantil, sin contacto relevante con otras referencias, ni con la tecnología u otros elementos radicalmente presentes e influyentes en el medio social en que están viviendo los niños y niñas.

Esto no deja de ser un tanto ingenuo y simplificador. Aparte de que se aprende con otros y a través de otros, y en unos determinados contextos, ha cambiado el mundo y en gran parte es la tecnología, y especialmente la tecnología de la imagen, la que cambia el mundo. Permanecer al margen o a salvo de su presencia en educación infantil es irrisorio e inútil, además de un embrocamiento. Y cuando esas tecnologías de la imagen irrumpen en el aula, junto a otras referencias visuales y artísticas y a materiales distintos a los habituales, y son utilizados por niños y niñas capaces, con voz y mirada propia, en contextos de reconocimiento, valorización y visibilización, los saltos cualitativos en el repertorio lingüístico y de expresión gráfica y visual de los niños y niñas son más que notables: no se ajustan a lo que la teoría dice, y los educadores esperan, sobre cómo es y debe ser la evolución de la capacidad de expresión de la infancia; y nos revela –afortunadamente– que el campo de desarrollo y expansión del lenguaje, del pensamiento y de la expresión desborda lo que creemos saber por todas partes. Las tecnologías visuales deben estar en las aulas de educación infantil como unos medios más de pensamiento, expresión y creación, y deben estar presentes de manera coherente con las características de los niños y niñas, con su

forma de aprender y vivir, como elementos de juego, experimentación, descubrimiento, invención, transformación, crecimiento, uso de los cien lenguajes, construcción de mundos posibles. La imagen tecnológica, y los medios que la posibilitan, no son elementos ajenos al mundo de la infancia ni de la escuela; no son dificultades que vienen a complicar, sino oportunidades para generar saltos cualitativos de amplia repercusión, modos de multiplicar posibilidades, visiones, lenguajes, experiencias.



Fig. 3. Identidades. Una y seis Irenes

Las imágenes como constructoras de realidad

Esa infancia que contemplamos, con voz y con capacidad de crear y producir cultura, tiene derecho a su propia mirada, su propio modo de mirar, su mundo visual y el derecho de crearlo. Volviendo a las referencias habituales en el contexto escolar, es usual, y hasta está naturalizado pasando inadvertido, que las escuelas infantiles desplieguen en su interior todo un universo visual característico: imágenes simples, estereotipadas, repetitivas, coloridas, alegres, ingenuas, reproduciendo lo que la cultura visual adulta destina a los niños y niñas también fuera de la escuela, pero acentuando aún más su presencia. Ese universo visual y el contexto donde aparece, no sólo proporciona un cierto tipo de imágenes para la infancia, sino que la construye: muestra visualmente qué son los niños y niñas y lo que se espera de ellos. Se apoyan en una determinada concepción de infancia y a la vez la van construyendo a través de lo visual. Es muy cierto lo que señala Flusser,

Las imágenes tienen la finalidad de hacer que el mundo sea accesible e imaginable para el hombre. Pero, aunque así sucede, ellas mismas se interponen entre el hombre y el mundo; pretenden ser mapas, y se convierten en pantallas. En vez de presentar el mundo al hombre, lo representan, se colocan en lugar del mundo a tal grado que el hombre vive en función de las imágenes que él mismo ha producido. (Flusser, 2010: 15)

Por tanto, el texto visual con el que convive nuestra cotidianidad determina el modo de percibir, interpretar, pensar el mundo; de mirarse y de pensarse. Lo visual es un discurso que nos dice lo que somos y no somos, lo que se espera de nosotros, lo que podemos esperar. Por eso decimos que las imágenes tienen carácter performativo. Como señala Inés Dussel,

la cultura visual no es simplemente un repertorio de imágenes, sino un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están inscritos en prácticas sociales, estrechamente asociados con las instituciones que nos otorgan el "derecho de mirada" (entre ellas, la escuela, que organiza un campo de lo visible y lo invisible, de lo bello y de lo feo). (Dussel, 2009).

Como una decisión consciente y compartida, tanto en el proyecto sobre el que estamos reflexionando como en la escuela donde ha sido realizado los niños y niñas tienen derecho a su propia mirada, a manejar material visual complejo, a utilizar y expandir las tecnologías de la imagen, a explorar su propio sentido de la estética, a actuar como fotógrafos y como artistas, a mirar y a ser mirados y valorados como creadores cuyas obras tienen algo importante que mostrar, a participar en procesos artísticos y de creación, a construir cultura.

Lo que nos interesa de las imágenes que los niños y niñas van construyendo en el desarrollo del proyecto no es su interpretación, no es explicarlas o desvelar su posible sentido desde una supuesta objetividad o un saber más profundo, sino el mismo hecho de ser realizadas por ellos y ellas, de participar las niñas y niños activamente en su construcción generando autónomamente propuestas altamente estéticas y creativas, pues eso es ir construyendo la subjetividad desde el poder, desde la capacidad de crear, de ser y saberse artista. Precisamente nos interesa, de esas imágenes y de esa tecnología que empleamos, el mirar y el mirarse de múltiples formas, el proceso de construir la propia mirada desde la valorización y el reconocimiento, el observarse y descubrirse de diferentes maneras no habituales, el sentirse capaz de generar imágenes e introducirse en ellas construyendo el propio repertorio visual nunca visto, la propia narración y construcción de la subjetividad. Es un proceso que toma su sentido para los participantes, no de la observación distante, la realización de tareas guiadas o la transmisión de información, sino de la experiencia, de la acción creadora, del acontecimiento estético y del reencuentro compartido con lo creado.

Podríamos decir, a modo de paráfrasis, que en este caso el proceso es el mensaje. Porque no sólo el mundo visual configura en cierta medida nuestra realidad, sino que también el propio proceso de creación de imágenes tiene una fuerte carga constructora. En este sentido, queremos establecer contraste con ciertos procesos, usuales y bastante naturalizados en educación infantil, que también acaban configurando una realidad, como recuerda Susana da Cunha:

A partir de estas concepciones y prácticas pedagógicas, los niños y niñas aprenden que necesitan modelos para expresarse, que existen errores al utilizar un material, que las hojas rectangulares con márgenes son los únicos soportes posibles para dibujar. Aprenden que algunos tienen el don innato para las artes y otros son incapaces de formular su simbología. Aprenden a ser silenciosos y supervivientes al amasar cuidadosamente bolitas de papel crepé del mismo tamaño. Aprenden a respetar modelos y posturas cuando tienen minutos cronometrados para ejecutar los “trabajitos” de arte. Aprenden a ser consumidores y no productores de imágenes al colorear los modelos reproducidos de los adultos. Aprenden a no ser sujetos que puedan sentir, pensar y transformar. (...) Tales procedimientos llevan a los niños y niñas a repetir formas mecánicamente y a pasar el resto de sus vidas dibujando árboles con manzanas, casitas, nubes azules y montañas marrones. Y así, pierden la posibilidad de conocer, ver y representar el mundo a partir de otros referentes y repertorios visuales. (Cunha, 2008: 16-17)

La creatividad y el arte contemporáneo

Los diversos modos de creación de imágenes que se utilizan en el proyecto, sean mediados por la tecnología (fotografía, impresión digital, escáner, proyección de imágenes) o sean otros más tradicionales y menos tecnológicos (escritura, dibujo) se plantean todos ellos desde ángulos diferentes a los habituales, generando así aperturas interrelacionadas a lo creativo, al extrañamiento ante lo familiar, maneras diferentes a las habituales de utilizar los medios de registro y representación, y a formas de integrar lo sorprendente, lo extraño, lo inhabitual en la cotidianidad del aula y de la vida.

En relación a este trato con lo diferente, lo extraño, lo otro, los otros, se hace necesario para la fotografía y sus modos próximos de construcción visual,

crear nuevos sentidos con las imágenes, crear composiciones que alteran y liberan nuestra percepción del mundo en variadas direcciones. Aprender a ver el mundo con otros ojos, rescatando su condición de diversidad. (Souza y Lopes, 2002: 64-65).

Por eso los niños y niñas de nuestro proyecto utilizan la fotografía de manera distinta, como autoimagen bajo la que superponer capas de otras imágenes significativas para ellas y ellos, o que simplemente se vuelven especiales al ser combinadas con su autorretrato o con otros elementos. Trayendo aquí las palabras de Isabel Leite, y entendiendo, como ella hace a partir de Vygotsky (Leite, 2006: 133), que cuando habla de conocimiento habla también de sentimientos y afectividad porque no se trata de ámbitos separados,

A medida que vamos aprendiendo a ver las cosas en sus múltiples formas, más nos damos cuenta de que es necesario estar siempre inmersos en la tensión confiar-desconfiar, más desvelamos la realidad que antes no se dejaba ver. El movimiento es de “querer saber” –y en esa búsqueda resignificamos nuestro entorno. El movimiento es, entonces, el de retirar las diferentes capas, películas, que envuelven la realidad [nosotros no las hemos retirado sino que las hemos recolocado y visibilizado en el tratamiento de los autorretratos]. (...) Por tanto, el proceso de creación y (re)significación del mundo es fruto de la posibilidad de aproximación y asociaciones inesperadas, que juntan significados que parecían, anteriormente, desconectados, aumentando significativamente la red de conocimientos. (Leite, 2006, 132-133)

El valor de la creatividad en el proceso educativo, y también aquí, se traduce en la presencia constante de claves fundamentales como la conectividad, la conexión de elementos distintos o distantes, que aquí favorecemos al superponer capas de imágenes; como la diversidad y multiplicidad, frente a la igualdad y uniformización; como la flexibilidad en modos de ver, pensar, hacer, frente a los posicionamientos rígidos o normalizados; y como el extrañamiento ante lo habi-

tual, frente a la naturalización de lo acostumbrado. Finalmente, todo esto tiene grandes implicaciones; así, dice Inés Dussel,

La escuela, tal como lo fue siempre, debería ser el lugar que nos pusiera en contacto con un mundo-otro, pero este mundo-otro no es, necesariamente, el mundo de las humanidades del siglo XIX, ni es necesariamente el mundo de la imagen que todo lo permea, sino el mundo-otro que nos confronta con lo desconocido, con lo que nos permite entender y también desafiar nuestros límites, con lo que nos hace más abiertos a los otros y a nosotros mismos. (Dussel, 2009).

Precisamente mirar el mundo con otros ojos, crear conexiones, generar apertura a otras posibilidades, extrañarse ante lo acostumbrado, cuestionar lo naturalizado, es lo que hace el arte contemporáneo. La razón de referirnos constantemente al arte de nuestro tiempo, y del tiempo de los niños y niñas, tiene mucho que ver con estas claves creativas. Como muy bien señala Isabel Leite,

En las sociedades contemporáneas, en el contexto de un mundo que se pretende homogéneo y lineal, la función principal de la obra de arte es quebrar esa linealidad –crear el estado de choque, de espanto, de inquietud. Es desarmar la estructura preconcebida para que pueda reestructurarse de otra forma, generar un proceso de extrañamiento de la percepción –esto es, ir más allá de la vida cotidiana (que lleva a la infratilización de la percepción) y pasar a desfamiliarizar el mundo–, crear un problema para la percepción, haciéndola dar cuenta de un objeto que escapa de sus formas o contenidos habituales. (Leite, 2006: 134)

Más aún, remitirnos en nuestro trabajo al arte contemporáneo es fruto de la decisión de poner a los niños y niñas en contacto con el mundo actual, con las miradas contemporáneas, puesto que son ciudadanos con pleno derecho a participar en la sociedad y sujetos con plena capacidad de construir cultura. Si, como decía Loris Malaguzzi, los niños y niñas tienen cien lenguajes y se trata de que no pierdan finalmente noventa y nueve, los lenguajes del arte contemporáneo son también los del mundo actual, los de las miradas, medios, tecnologías y cuestiones contemporáneas de las que la infancia no puede estar apartada.

Por otra parte, en cuanto a las referencias artísticas y el momento adecuado de abordarlas, la decisión sobre si los niños y niñas tienen que tener acceso a conocer la obra de un artista una vez desarrollado su propio trabajo plástico y visual, o por el contrario, antes de que éste empiece, o en algún otro momento del proceso, se trata de una decisión estratégica que dependerá de los objetivos, el contexto, el proceso mismo, los participantes... No creemos que haya una única posibilidad buena y otras muchas equivocadas. Aquí hemos mostrado a los participantes la obra de la artista de referencia antes de empezar y al final del proceso, colocada al mismo nivel de importancia que las obras y acciones de los propios niños y

niñas. Conocer previamente no va a “contaminarles” o a coartar una supuesta espontaneidad “natural”, una de esas creencias que derivan de determinadas concepciones sobre la infancia; no son tan frágiles ni el desarrollo del proyecto se inclina en ningún momento hacia la copia o la imitación en absoluto. Y reconocerse al final de la experiencia como creadores capaces, sentirse valorizados contemplando las creaciones de unos y otros junto con las de la artista, constituye un acontecimiento fundamental.

Momentos finales: el arte como reconocimiento y transformación

En la sesión final de devolución con los niños y niñas, aunque ya habían tenido otras ocasiones de contemplar sus creaciones, las mostramos proyectadas junto con momentos vividos en el proceso. Habíamos dejado pasar algunas semanas y el reencuentro con todo ello fue vivido con intensidad. Mientras contemplábamos de nuevo las obras de Tatiana Parcero y después las creaciones de los niños y niñas, se suceden diálogos, monólogos, explicaciones, asociaciones, metáforas, discusiones, risas, asombro, silencios...



Fig. 4. Maeva Majestuosa

En algún momento, viendo todos uno de los autorretratos elaborados por Maeva, donde aparecía su cara combinada con el interior de un templo, en un resultado de muy alto impacto estético, simbólico, metafórico, se produjo un diálogo prolongado que parecía intentar una y otra vez, sin acabar de conseguirlo satisfactoriamente para todos, atrapar con palabras qué era lo que esa creación evocaba. Y finalmente uno de los niños, Izan, sentenció de repente y sin dudar, poniéndole así nombre: “Maeva Majestuosa”. Asentimiento y admiración general. Ese era exactamente el sentido, en palabras, de aquello que estábamos todos contemplando impactados. Era lo que Maeva había construido y que todos habíamos reconocido al verlo sin tener aún las palabras: no sólo una imagen bella, sino una imagen que re-conocía y visibilizaba, una imagen transformadora. El título hallado lo corroboraba, y venía, desde el nuevo nombre, a materializar la majestuosidad de Maeva, y en realidad la de todos los demás niños y niñas que la reconocían y se reconocían como los otros protagonistas del proceso en el que esa obra, y otras igualmente especiales, habían sido creadas por ellos y ellas. En ese flujo, la persona construye su imagen; la imagen y el nombre construyen a la persona.

Para la sesión última de devolución a las familias también dejamos pasar unas semanas. Al llegar, como siempre y cada vez más, un espectáculo de afectos en movimiento que recibimos de los niños y niñas. Asistiendo la mayor parte de los padres y madres, proyectamos las imágenes y les informamos del contenido y los sentidos de lo que habíamos estado haciendo con los niños y niñas. Se les explicaron numerosos aspectos del proyecto y sus implicaciones más allá de lo manual o del resultado. Se les mostró como un proceso artístico, un proceso de reconocimiento, valorización compartida y visibilización de cada uno de ellos y ellas como sujetos capaces, completos, dignos, interesantes, con voz y miradas propias; un proceso de construcción continuada de las subjetividades complejas, múltiples y cambiantes a través del arte y, finalmente, un proceso de transformación en el que todos tomábamos parte y a todos nos afectaba.

Y, efectivamente, pudimos verificar que el proceso no se había detenido al dar por finalizadas las sesiones con los niños y niñas. La maestra y la directora, asistentes también, nos quisieron resaltar los cambios que habían observado en niños y niñas y en el grupo como tal:

“parecía este último tiempo que se habían levantado, que se veían y eran mirados de otra manera; era un grupo difícil con no muy buena imagen, y ahora es completamente diferente, ha habido muchos cambios”.



Fig. 5. Momentos, visibilización, subjetividades, transformaciones

Según sus comentarios, un proceso de transformación de personas no muy valoradas e incluso difíciles, a personas valoradas y mucho más visibles. Y también, explícitamente, docentes y familias concordaron con nosotros en que el proyecto realizado era sólo un inicio que tendría continuidad más adelante y debía tenerla. Lo más importante, a partir de los comentarios de unos y otros, era la vivencia de aquel proceso artístico desarrollado como una experiencia de transformación: de los niños y niñas, del modo en que ellos y ellas se veían, y eran vistos por los otros como seres valiosos y capaces, como artistas y creadores cada uno con su sensibilidad y cualidades particulares; de los familiares, que reconocían a sus hijos e hijas bajo una nueva luz, como seres en parte desconocidos y sorprendentes; de los maestros y maestras, estimulados y re-conocidos en el trabajo y con la perspectiva de nuevas situaciones y nuevos recorridos posibles.

Comentario escrito de la directora del centro, asistente a las sesiones de devolución:

“Sólo puedo deciros que me ha parecido un trabajo increíble, que más allá de la estética (maravillosa) y la creatividad derrochada, ha ofrecido a los niños la posibilidad de descubrirse a ellos mismos como seres "majestuosos", activos en la creación y respetados en la producción, envueltos en una estética personal y grupal que estoy segura ha elevado su autoestima como seres únicos y como grupo. En mi opinión, esto ha sido claramente transmitido a las familias, mostrando lo mejor de todos y cada uno de los niños y niñas”.

Algunos correos electrónicos posteriores de las familias, dirigidos a la escuela, agradecían la experiencia y la oportunidad única para sus hijos e hijas, y alguno expresaba que por fin, tras una temporada difícil de conflictos a partir de la complejidad del grupo, había “redescubierto la magia de la escuela” gracias al encuentro anterior.

El proceso vivido lo habíamos calificado aquí al principio como experiencia, y lo hacíamos porque ha sido, finalmente, un proceso de afectación, de ser afectado, de transformación; una experiencia que afecta, toca, transforma. Un proceso de mirar con otros ojos la propia imagen, hacerla y deshacerla una vez tras otra, re-conocerse en el juego de combinar unas máscaras con otras, de superponer lo que somos con lo que éramos o lo que atrae nuestra mirada. Un crearse y recrearse sucesivamente en un proceso de extrañamiento y familiarización donde cada uno se observa a sí mismo y es visto como un sujeto conocido y desconocido, familiar y renovado; un estar siendo de manera cada vez distinta, en un recorrido de transformación siempre inacabada. Lo que hemos ido haciendo con las niñas y niños desde la práctica artística, podría expresarse perfectamente con estas palabras de Joan-Carles Mèlich,

(...) las transformaciones son infinitas. Infinitas máscaras que ocultan no se sabe cuántos rostros. Comenzamos a cada instante enlazando con lo que hemos sido, con lo que somos, pero al mismo tiempo deshacemos lo que hemos fabricado, lo que hemos creado, e inventamos otra cosa. En esto consistiría, a grandes rasgos, la vida humana, una inacabable tensión –una búsqueda de sentido–, entre «lo que me encuentro», las situaciones, y «lo que imagino», los deseos. Y en eso consiste también la educación, en mantener viva –frente a la situación heredada–, la transformación inacabable, porque sólo existe una situación que está en transformación. Todas las situaciones de una existencia se pueden entender como la modificación de una sola situación, y a esto lo llamamos “nuestra vida. (Mèlich, 2008: 120)

Referencias bibliográficas

- ASSOCIACIÃO DE MESTRES ROSA SENSAT (2012). “Manifiesto por la educación infantil que queremos”. *Congreso Internacional de Educación Infantil*. (Manifiesto leído en el Congreso). Accesible en http://www2.rosasensat.org/files/manifiesto_por_la_educacion_infantil_que_queremos.pdf (Consultado en 24 de marzo 2014).
- ARFUCH, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En Leonor Arfuch (comp.), *Identidades. sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Promctco Libros.21-44.
- BORRÁS, J. M. (2010). “Fotografía/monumento. Historia de la infancia y retratos postmortem”. *Hispania. Revista Española de Historia*, vol. LXX, n. 234, 101-136.España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC.
- CUNHA, S. R. V. da. (2008). “Entre Van Goghs, Monets e desenhos mimeografados: Pedagogias em artes na Educação Infantil”. *Anais da XXX Reunião Anual da ANPED*. Caxambu /MG, Brasil. Accesible en http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3033--Int.pdf (Consultado en 24 de marzo 2014).
- DUSSEL, I. (2009). “Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos”. *Nómadas*, n. 30.Colombia: Universidad Central. Accesible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502009000100014&lng=en&nrm=iso (Consultado en 20 marzo 2014).
- FLUSSER, V. (2010). *Hacia una filosofía de la fotografía*, México: Sigma-Trillas.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). “Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria”. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, 171-206. Florianópolis /SC, Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.
- LEITE, M^a I. (2006). Desenho infantil: questões práticas e polêmicas. En Sonia Kramer y M^a Isabel Leite, *Infância e produção cultural*. Campinas, Brasil: Papi-rus. 131-150.
- MÈLICH, J. C. (2008). “Antropología narrativa y educación”. *Teoría de la educación*, n. 20, 101-124. Salamanca: Universidad de Salamanca. Accesible en <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/986/1084> (Consultado en 24 de marzo 2014).
- MITCHELL, W.T.J. (2002). “Showing seeing: a critique of visual culture”. *Journal of Visual Culture*, Vol. 1, n. 2, 165-181.London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE Publications. Accesible en <http://vcu.sagepub.com/content/1/2/165.full.pdf+html> (Consultado en 22 de marzo 2014).
- SONTAG, S. (2007). La fotografía. Breve suma. En SusanSontag, *Al mismo tiempo. Ensayos y conferencias*. Barcelona: Mondadori.
- SOUZA, S. J. y LOPES, A. E. (2002). “Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, 61-80.Sao Paulo, Brasil:Fundação Carlos Chagas. Accesible en <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14399.pdf>(Consultado en 20 marzo 2014)