

MESÍAS-LEMA, Jose María; SÁNCHEZ PAZ, Carlota
'Paisajes del yo': Simbiosis sensible del cuerpo, espacio y luz en el aula de infantil
Educación artística: revista de investigación, núm. 9, 2018, pp. 110-130
Universitat de València

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=671971508008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

'Paisajes del yo': Simbiosis sensible del cuerpo, espacio y luz en el aula de infantil

'The places beyond the self': light, body and spaces sensibility symbiosis in a preschool classroom

Jose María MESÍAS-LEMA. *Universidade da Coruña (España).* jose.mesias@udc.es
Carlota SÁNCHEZ PAZ. *Universidade da Coruña (España).*
carlota.sanchez.paz@gmail.com

Resumen: El presente artículo plantea una investigación artística acerca de la identidad en educación infantil a través de espacios que permitan vivenciar experiencias estéticas. Se parte de provocaciones relacionales entre los niños y el arte contemporáneo, experiencias lumínicas y corporales para la experimentación sensible en infantil. Se parte de la idea de cómo la luz ofrece posibilidades artísticas para la exploración del propio cuerpo, el vínculo con el espacio y la sinestesia del color. Todas las acciones desarrolladas se plasman a través de narrativas visuales. Estas poseen una doble finalidad: por una parte, documentar el proceso creativo y, por otro lado, interpretarlo desde la perspectiva del *self-study* en la investigación docente dentro del aula.

Palabras clave: Experiencia estética relacional, Educación Artística Sensible, Narrativa visual, Micro-acciones performativas, Educación Infantil.

Abstract: This paper develops an arts-based educational research about the identity within the early years of life through workshops that allow to live aesthetic experiences. The starting point is the intentional relationships between children and contemporary art, lighting and body experiences in order to experience sensitiveness. It focuses on the idea of how light can be artistically used to explore the own body, the relation with space and the color's synesthesia. Each one of the actions has been developed through visual narratives with a dual aim: on the one hand, to generate documentation about the creative process and, on the other

hand, to interpret it from a self-study perspective in teaching research within the classroom.

Keywords: Relational Aesthetic Experience, Sensitive Art Education, Visual Narrative, Micro-performative Actions, Early Childhood Education.

Introducción

Bajo el título *Paisajes del yo: una simbiosis sensible entre cuerpo, espacio y luz* se aglutan experiencias llevadas a cabo en un aula del tercer curso de primer ciclo de educación infantil. Son estas acciones artísticas las que posibilitan una investigación visual acerca de cómo se favorece la exploración del propio cuerpo en relación a la luz y al espacio a través de la experimentación sensorial.

El artículo se estructura en cuatro apartados, de los cuales los dos primeros hacen referencia al marco teórico dentro del cual nos posicionamos. En el tercer apartado se describen las acciones artísticas desarrolladas en el aula y se hacen explícitas las reflexiones docentes sobre las mismas. Será en el último punto en dónde reflexionaremos sobre el uso de la fotografía en esta investigación educativa basada en las artes.

La experiencia artística y estética en el aula de infantil

Los niños, como cualquiera de nosotros, rara vez emprenden voluntariamente actividades que les producen poca o ninguna satisfacción. Experimentar lo estético en el contexto del trabajo intelectual y artístico es una fuente de placer que predice mejor lo que es probable que hagan los estudiantes cuando pueden hacer lo que desean. (Eisner, 2004, pp.15-16)

Por todos es sabido que las artes fomentan el interés y permiten aprender a través del placer. Eisner (2004) afirma como las artes nos ayudan a refinar nuestro sistema sensorial y cultivar nuestra capacidad de imaginación, nos otorgan la libertad para explorar en nuestra vida cotidiana. Esto se manifiesta de forma clara cuando observamos a los niños jugando. En las primeras edades, lo lúdico, les produce placer por el simple hecho de explorar el potencial sensorial de los materiales que usan. Es en este momento cuando se desarrolla la imaginación como una fuente de satisfacción constante basada en el descubrimiento de nuevos materiales.

Las artes nos permiten experimentar las sensaciones que generan los espacios y las relaciones; por medio de ellas aprendemos a ver lo que no habíamos visto, de sentir lo que no habíamos sentido, emprendemos un proceso donde se reconstruye nuestro ser, nuestras identidades. Si mezclamos arte e infancia, tal y como sugieren Burgos, Galán y De la Calle (2015), ninguna de las dos realidades vuelve a ser la misma, el arte adquiere otro sentido, facilitando los procesos creativos de lo irreal

y lo inconsciente. El niño por su parte, se convierte en actor transformando los materiales y espacios, creando, inventando y sintiendo la complejidad del mundo circundante.

Nuestro punto de partida es crear un modelo de educación infantil que permita trabajar con el arte contemporáneo para la vida de los niños, configurando el aula como un lugar para la transformación, para el intercambio y las relaciones a través de experiencias estéticas. Es aula se convierte en un laboratorio artístico para el aprendizaje conectado (Mesías-Lema, 2017). Una forma de lograrlo es utilizar la estética relacional en el contexto escolar. Según Bourriaud (2006), los artistas pertenecientes a esta corriente se caracterizan por actuar en la esfera de las relaciones humanas, en este sentido, el arte se entiende como un estado de encuentro, de interacción y de proximidad. El artista contemporáneo pretende recuperar y reconstruir lazos sociales a través de sus obras. De esta forma el arte no sería un producto o un artefacto, sino más bien, la vivencia de procesos artísticos para sentir de forma relacional, un arte que no enseña o aprende, sino que se siente y posibilita el *ser*. En este mismo sentido, Cabanellas y Eslava (2001), recalcan como la experiencia estética es una forma de comprensión del mundo, en la que cada instante afecta a la totalidad del ser, este es el tipo de conocimiento que predomina en la primera infancia, quedando por tanto al servicio de la creatividad. La experiencia estética es un modo de encuentro con el mundo. Produce en quien lo experimenta un placer y un tipo de conocimiento sensible en aquello que percibe o en aquello que comprende.

En la profesión docente debemos tener esto en cuenta; si utilizamos experiencias estéticas en el aula podremos trabajar desde la multiplicidad de campos emotivos que impregnán los ámbitos del conocimiento infantil y por tanto desde la consiguiente multiplicidad de lenguajes (Cabanellas y Eslava, 2001). Para la configuración de estos contextos debemos partir de propuestas de acción basadas en referentes del arte contemporáneo. Éstas sitúan a la infancia en contextos significativos, donde se da transcendencia a los acontecimientos y descubrimientos que los niños realizan. Son el escenario idóneo para reconocer las capacidades de transformación de los niños. El educador de esta manera identifica y facilita la construcción de las vías de acceso a la experiencia estética infantil.

Simbiosis sensible entre cuerpo, espacio y luz

En la escuela infantil, todos los espacios han de ser educativos, deben motivar la curiosidad, la interacción y también la fantasía, deben ser algo más que espacios, algo más que escenarios, y el material que en él encontramos debe ser algo más que decorado (Fedullo, 2014). La tendencia de muchos educadores es pensar en estética como “decoración” del aula o de diferentes espacios escolares. Trabajar desde la contemporaneidad de las artes implica habitar la escuela infantil desde el diálogo estético, es decir, potenciar procesos creativos para construir el pensamiento complejo

desde el hoy, desde las referencias visuales actuales. Los espacios, los materiales que utilicemos o las acciones que desarrollemos deben representar la idea de enseñanza y aprendizaje. Un pensamiento metodológico que refleje la idea de respeto hacia la individualidad y colectividad, y hacia la construcción del espacio habitado, nuestra aula, a través de los movimientos orgánicos, lúdicos y espontáneos que en ella se suceden constantemente. En definitiva, la atmósfera del aula debe ser un ambiente estético fruto del proyecto pedagógico. Ambiente o microclima entendido como una elección consciente de espacios, formas, relaciones, materiales, colores, luces, sombras, etc., que potenciarán esa relación simbólica entre el cuerpo, la educación y el arte contemporáneo.

El espacio, tal y como establecen Cabanellas y Eslava (2005), es para el niño el medio idóneo para construir su identidad, al recorrerlo, compartirlo, conquistar lo o transgredirlo, el niño va construyendo su paisaje interior con el que va a interpretar la complejidad del mundo que le rodea. La experiencia espacial da cauce a la capacidad del ser humano de tratar numerosas informaciones al mismo tiempo, de llevar muchas acciones mentales en paralelo, lo cual es esencial para la construcción del yo. El niño, por tanto, modifica el entorno cotidiano e interactúa con él. En palabras de Galindo (2016), dialoga con él con una actitud estética, de una forma poética que no busca explicaciones, ni teorías, y que se presenta como una investigación que inicia a través del propio cuerpo de forma evocadora y sugerente. Es a través de esta performatividad corporal cuando los niños entran en contacto con esa propiocepción como un instante íntimo, sensitivo y expresivo.

El espacio-aula debe provocar la exploración, el aprendizaje espontáneo, el diálogo imaginativo entre el niño y el escenario. *La escuela tradicional- decía Freinet- obligaba a beber al caballo que no tenía sed. Nosotros por el contrario provocaremos la sed en el caballo.* (Catini, 1995: 90). Según Sturloni (1995), una verdadera provocación se podría llevar a cabo a través de la modificación total del espacio habitado por los niños. El fin está en que los niños reflexionen y obtengan sus propias conclusiones mediante la presentación de materiales que faciliten la exploración. El ambiente, por tanto, juega un papel primordial, pues se convierte en el tercer maestro (Hoyuelos, 2004). Éste debe atraer y lograr esa provocación para despertar en los niños inquietudes, que les lleven a descubrir los conocimientos.

Las luces y sombras son un excelente recurso para lograr esa provocación, porque son para los niños un encuentro poético, curioso, volumétrico y lleno de misterio. Por otro lado, la luz produce sombra que resulta ser un elemento fundamental en la infancia. El niño se siente atraído por este fenómeno porque tiene la magia de ser un elemento desconocido, inexplicable y sorprendente que invita de forma natural a la investigación y al juego. Además, la sombra implica una percepción visual global de su cuerpo y de su movimiento por lo peculiar de los contrastes. Es un recurso privilegiado para conocer la expresividad corporal y su movimiento.

Muchos artistas contemporáneos han utilizado la magia de la luz y las sombras para crear ambientes y espacios que provoquen en el espectador múltiples sensaciones y emociones. Es el caso, por ejemplo, de Olafur Eliasson que busca que el espectador experimente percepciones sensoriales a través de la creación de climas artificiales lumínicos. Permite vivenciar el arte relacionando cuerpo y luz. En su obra *The Weather Project* los visitantes perciben sensaciones de sosiego, tranquilidad y paz, exploran su cuerpo al sentarse o acostarse en el suelo y observan su reflejo en el techo. Otro ejemplo del mismo autor sería la obra *Your Incertain Shadow*, que invita a jugar con el cuerpo al ver múltiples sombras del mismo. Otro artista que trabaja con la luz es James Turrell, pero lo hace de forma muy diferente. Su objetivo es lograr encerrar la luz en un solo espacio, configurando así escenarios de múltiples colores, permitiendo al espectador vivenciar la luz de forma sensorial. Julio LeParc y Daniel Canogar también utilizan la luz como recurso principal en sus obras artísticas, experimentan con ella y con la belleza que desprende al estar en movimiento. LeParc juega con los reflejos y los efectos especulares. Por su parte Canogar proyecta luz sobre sus instalaciones procurando animar lo inanimado.

Paisajes del yo: micro-acciones artísticas y performativas

En el aula donde fue desarrollada la presente investigación, todos y cada uno de los niños se emocionan, se interrogan y juegan con su propia sombra. Tienen una gran curiosidad por todos los temas relacionadas con la luz en general. No solo cuando ven su propia sombra en el patio o la sombra de algún objeto en clase, también cuando entra un rayito de sol por la ventana o cuando el reflejo de un reloj baila por el techo del aula. Este fue el detonante que hizo que se empezase a trabajar este tema en el aula.

Todas las acciones se llevaron a cabo en la propia aula, un espacio de 40 m² diáfano, con 20 niños de entre dos y tres años, durante dos semanas. En el desarrollo de las acciones estuvo presente el tutor del aula, que a su vez fue observador participante y documentalista visual. El papel del docente fue clave, procurando no solucionar problemas, mostrando una actitud exploratoria ante los fenómenos que se iban viviendo y manifestando la misma sorpresa que los alumnos.

Antes de comenzar el proyecto se taparon todas las ventanas para oscurecer el espacio y conseguir así una caja negra, rompiendo la propia distribución y arquitectura del aula con la ausencia de luz. Esto, de por sí ya fue un detonante para incentivar la emoción y la sorpresa, así lo manifestaron al llegar al aula el primer día.

Maestra: *¿Qué pasa en la clase?*

Varios: *que hay una sorpresa*

Maestra: *¿Pero qué pasa?*

Varios: *Pues que hay una sorpresa*

Gael: *Uy es que no hay luz, no hay luz, está oscura*

(...)

Maestra: *le pasa lo mismo a esta ventana, tiene un papel*

David: *aquí también*

Maestra: *ahh ¿ahí también? A lo mejor es porque ahí también entraba la luz*

Claudia: *ayy y mirad aquí*

David: *y aquí! Y allá!*

Iria: *¡aquíii también!*

De esta primera toma de contacto salieron conclusiones sobre el pensamiento lógico de los niños: “estamos a oscuras porque no hay luz.” “si abres las ventanas entra la luz”, etc. No dudan que la oscuridad es la falta de luz, este fue el punto de partida.

Cuando empezaron a cansarse de tanta oscuridad se propuso encender la luz. Previamente se había colocado papel celofán azul y rojo en los diferentes halógenos del aula. Primero se encendió el interruptor de los halógenos rojos, la sorpresa fue total y millones de murmullos y risas nerviosas inundaron el aula, estaban muy sorprendidos. Con esa luz bailaron, jugaron, rieron, se miraron al espejo, jugaron con su sombra, miraron a sus compañeros...descubrieron el efecto emocional que tiene la luz roja sobre su cuerpo y el espacio. Con la luz azul la sorpresa fue menor, ésta era menos evidente que la roja, por lo que se optó por dejar la luz roja encendida y obviar la azul.

Fue de especial interés la actitud de una alumna, ésta posee un problema en el desarrollo evolutivo, tiene un año más que el resto de los alumnos, sin embargo, apenas habla y es complicado que se integre en las actividades habituales del aula. En este tipo de acciones la palabra está demás, no es necesaria, solo con mirar sus gestos, sus caras o sus movimientos es suficiente para interpretar que es lo que están pensando, descubriendo o explorando.



La segunda acción desarrollada consistió en dar a cada uno de los niños una linterna para que exploraran las posibilidades de este material, desconocido para muchos, en un espacio de total oscuridad. No se les dio ninguna indicación, la disposición del espacio, de los materiales y su actitud fomentaban de forma natural la exploración del espacio a través de la luz desprendida por la linterna.

A algunos les fue más que suficiente jugar con la linterna “si me acerco a la pared, la luz es pequeña, si me alejo es más grande y si la pego al suelo no veo la luz”. Sin embargo, no fueron capaces de descubrir, por sí solos, que, al interponerse entre la luz emitida por la linterna de un compañero y la pared, es posible ver su sombra proyectada. Fue necesario, por tanto, la intervención de la maestra para que se dieran cuenta de tal fenómeno. A partir de ese momento comenzaron a bailar y reírse nerviosamente al comprobar cómo su sombra seguía sus pasos.

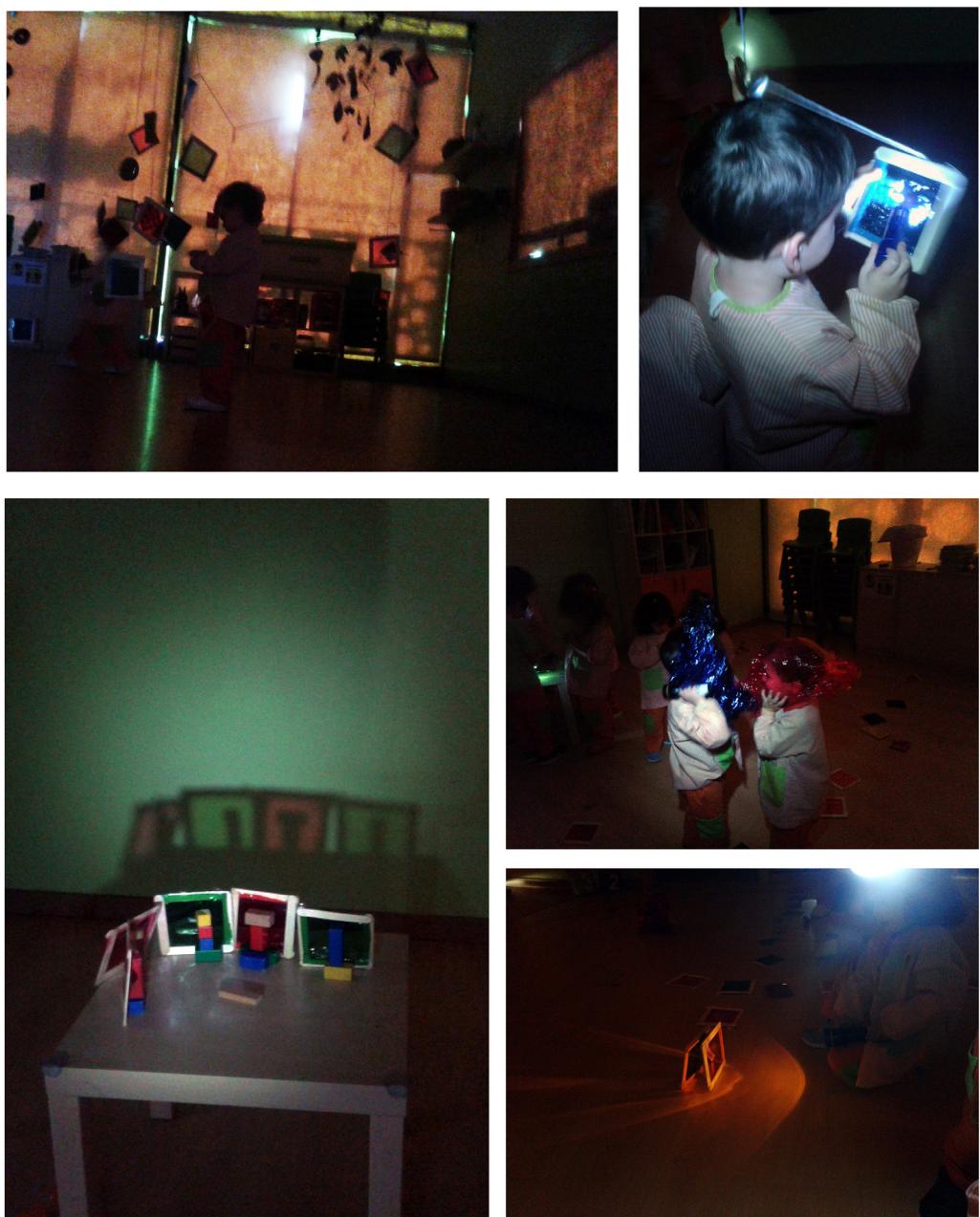
La siguiente acción, consistió en una instalación artística configurada a partir de hilos de tanza, de los cuales colgaban diversos objetos como cartulinas espejadas o visores de papel celofán. El espacio del aula estaba totalmente modificado.

Exploraron la propagación de la luz evidenciada por la transparencia u opacidad de los materiales, la transformación del color de la luz al traspasar el papel celofán, etc. Mientras se estaba desarrollando la acción, uno de los alumnos descubrió una especie de “cueva” demasiado atrayente como para no ir, y evidentemente todos le siguieron. Para despejar el aula, el día anterior se habían colocado las tres mesas del aula una a continuación de la otra pegadas en una pared, esta era la “cueva”. Siguieron investigando con las linternas debajo de las mesas, pero la instalación perdió totalmente el interés. Habían conquistado su propio espacio dotándolo de sentido.

La cuarta acción fue similar a la anterior, se dispuso cuidadosamente todo el material utilizado en la instalación y otro tipo de material no estructurado que les sirviese para realizar construcciones. El objetivo fue procurar que se diesen cuenta de que, al enfocar el visor, la sombra del mismo se proyectaría en la pared con colores.

Para muchos el juego con las linternas de los días anteriores había sido insuficiente y en vez de explorar los objetos nuevos, volvieron a repetir las mismas acciones que el primer día: enfocar a la pared y ver como aumenta y disminuye el foco de luz, enfocarse unos a otros, etc.

Paralelamente hubo nuevos juegos, algunos cogían el papel celofán y lo utilizaban a modo de envoltura sobre su cuerpo. Otros empezaron a descubrir que ayudados por la linterna podían proyectar en la pared o en el suelo la sombra de sus construcciones.



La siguiente acción, fue algo diferente a lo que llevábamos haciendo los días anteriores. La clase no estaba oscura, la disposición del mobiliario era el habitual, el factor sorpresa estaba en las cristalerías, todas estaban cubiertas de papel celofán de diferentes colores de forma que pudiesen ver su entorno de diferentes colores.

Pasados diez minutos la emoción decayó y el espacio dejó de interesarles. De forma improvisada y con intención de que la ilusión volviese a invadir el clima del aula, se les ofreció todos los materiales utilizados en la instalación artística realizada el día anterior. Experimentaron libremente con ellos y la curiosidad resurgió.



Cabe destacar el juego que desarrolló un alumno en esta sesión. Cogió dos cartulinas espejadas, una roja y otra azul, al verse reflejado en ellas comenzó a hacer muecas mientras se miraba en las cartulinas. Al notar que estaba siendo observado comenzó a explicarse “mira, me veo aquí” y acto seguido señalaba las cartulinas, después cogió uno de los visores y dijo “aquí no me veo, pero te veo a tí”.

En la sexta acción el aula volvió a oscurecerse, ante esto la emoción y el nerviosismo volvieron a aflorar. En medio del aula vieron un retroproyector, para muchos la primera vez que veían algo así, entonces empezaron las preguntas “¿Qué es eso? ¿Qué vamos a hacer?” Se apagó la luz y se encendió el retroproyector, de repente un silencio inundó el aula, la pared se iluminó y se oía un ruidito, no sabían de donde procedía. Les costó acercarse, les daba algo de miedo, un aparato tan grande y que además de hacer ruido desprendía algo de calor. Lo tocaban un poco pero enseguida se apartaban.

Se colocaron diferentes objetos translúcidos en el retroproyector, con el fin de provocar su interés y se atreviesen a interactuar. Rápidamente, una de las niñas se levantó y corrió hacia la pared, empezó a saltar intentando tocar las proyecciones de los objetos. Eran conscientes de que los objetos que se ponían en el retroproyector se proyectaban en la pared, pero todavía no se daban cuenta que también se proyectaban en su cuerpo, si se ponían entre la pared y el foco de luz. Muchos se acercaron curiosos al retroproyector y empezaron a llenarlo de objetos, los que estaban en la pared comenzaron a mirarse unos a otros, fue en ese momento cuando se dieron cuenta de que el material también se reflejaba en su cuerpo.

Una vez terminada la acción, mientras todos los alumnos colaboraban en la recogida del material, una de las niñas se había quedado en el retroproyector. Estaba jugando con otra compañera, la primera ponía sus manos en el retroproyector y las movía, mientras tanto la segunda estaba en la pared, jugaban a “tocarse” las manos.

Para el desarrollo de la siguiente acción se utilizaron estampados de animales impresos en diferentes acetatos. Al colocar este material en el retroproyector podrían jugar a ser animales viendo el estampado proyectado sobre su cuerpo. Les impresionó mucho, se miraban su cuerpo y el de los demás, se tocaban y sonreían sorprendidos. Mientras unos jugaban a ser animales otros jugaban en el retroproyector poniendo y sacando los acetatos. Lo hacían tan rápido que los que estaban en la pared se reían nerviosos al ver como desaparecían y aparecían estampados casi por arte de magia sobre su cuerpo.

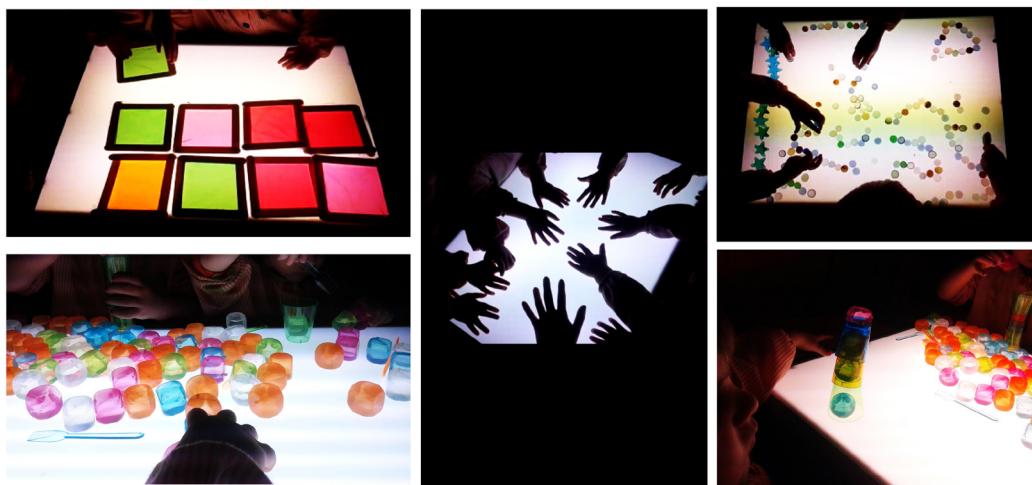


Durante esta acción surgió un juego espontáneo minutos antes de comenzar. Mientras los últimos niños se desvestían, los primeros empezaron a experimentar. El retroproyector estaba encendido, pero sobre él no había nada y alrededor no tenían ningún objeto para poner encima, pero esto no les impidió empezar a jugar. Algunos experimentaban con su sombra, otros ponían sus manos encima del retroproyector y veían como se proyectaban en la pared, etc. Se esperó el momento oportuno para introducir los acetatos con los estampados de animales. En todo momento se procuró no interrumpir la acción que desarrollaban de forma espontánea, la cual era tan o más enriquecedora que la que se había diseñado.

La siguiente acción consistió en realizar individualmente una composición en el retroproyector, posteriormente los demás fueron señalando objetos en la pared y el alumno del retroproyector los fue eliminando, el fin de esta acción era trabajar la visión espacial. Como muchas veces sucede en educación infantil esta acción no tuvo un gran éxito, fue quizás por estar demasiado dirigida. Enseguida perdieron el interés. Se interrumpió la acción y se decidió dejarles jugar de forma libre con el retroproyector y diversos objetos.

Después de varias sesiones explorando la luz a través del retroproyector comenzaron a indagar cuerpo y espacio a través de la mesa de luz. En la primera sesión entraron en el aula en penumbra, podían intuir dos cajas grandes que jamás habían visto, empezaron a preguntar sin cesar que era eso. Cuando se tranquilizaron se encendió una de cajas de luz, en sus caras podía percibirse el asombro. Al encender la otra se levantaron y se acercaron sin miedo. Aunque alrededor de las mesas de luz había un sinfín de objetos de diversas características, la primera exploración espontánea de la mayoría fue explorar la luz en relación a su cuerpo. Colocaron sus manos encima de la fuente de luz y exploraron a través del movimiento como las características de su cuerpo cambiaban.

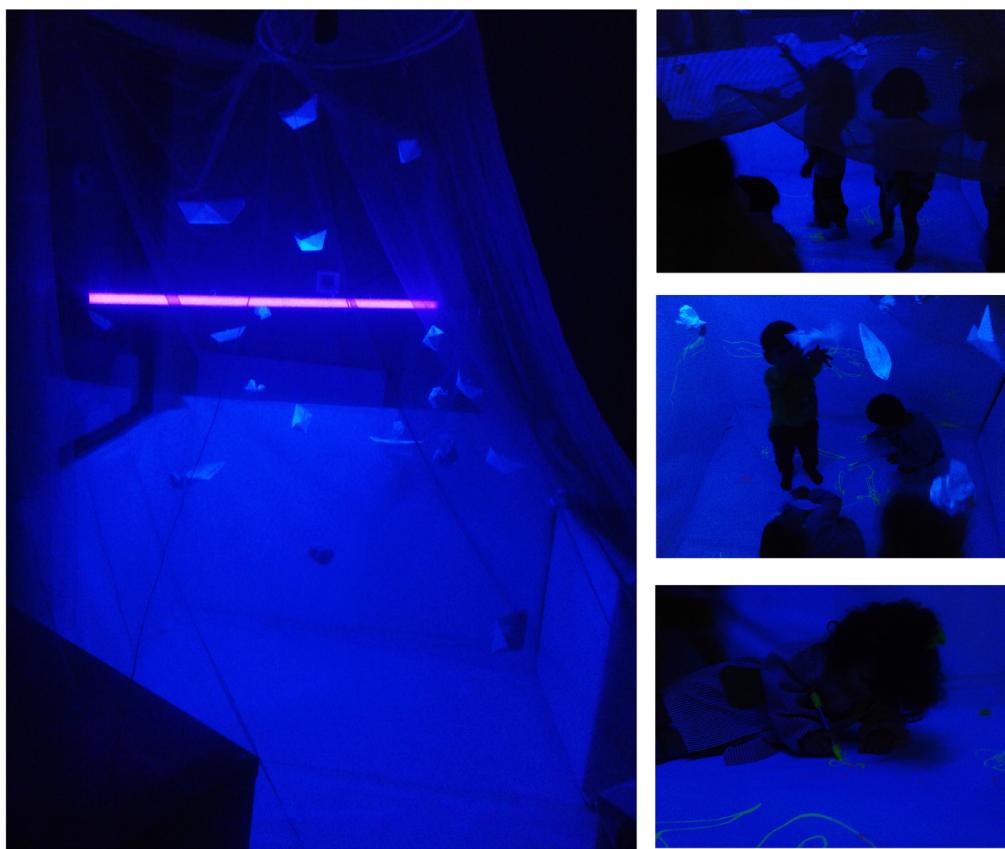
A continuación, comenzaron a explorar los objetos. Experimentaron la transformación del color por suma o sustracción, realizaron composiciones observando como la estética cambiaba al realizarla encima de una fuente de luz, etc. Dado que eran obras de arte efímeras muchos decidieron fotografiarlas y así poder enseñárselas a sus familias y a los demás compañeros de la escuela. La motivación era evidente. Inicialmente la acción fue diseñada para realizarla en gran grupo, no obstante, en el momento se decidió utilizar las cajas de luz con un máximo de tres niños por cada una para que no se entorpeciesen unos a otros, así que se fueron turnando.



La última acción desarrollada utilizando las mesas de luz consistía en dibujar sobre ellas de forma libre con rotuladores negros para que el contraste fuese total. Volvían a tener a su disposición diferentes objetos para poder colocarlos sobre el dibujo si lo creían conveniente. Una vez terminada la composición utilizaban los visores para darle color a la obra artística.

Para finalizar el proyecto era necesario crear algo totalmente sorprendente para ellos, la realidad fue totalmente diferente a lo que en un principio se había diseñado, lo cual no quiere decir que fuese peor. La idea inicial consistía en crear un clima que invitase a la relajación, al silencio y a la experimentación de múltiples sensaciones. Se haría utilizando dos tubos fluorescentes para iluminar toda el aula con luz negra, se colgarían telas blancas por el aula y se cubriría el suelo con cojines. Las expectativas se desvanecieron cuando se empezó a preparar el escenario, al encender los tubos fluorescentes la iluminación del aula apenas cambiaba. De nuevo fue necesario recurrir a la improvisación y se cambió la idea inicial. Se forraron las paredes y el suelo con papel continuo de color blanco para que la luz ultravioleta rebotase e iluminase con más intensidad. Dado que solo había una lámpara el escenario se configuró en un pequeño espacio del aula. Para crear un clima acogedor e íntimo se colgaron telas de tul que fluían desde el techo hasta el suelo y se colgaron múltiples barcos de papel, finalmente se eligió una melodía adecuada a la situación. Además, a disposición de los niños se colocaron diferentes rotuladores fluorescentes.

Los alumnos fueron viviendo la instalación en pequeños grupos de seis. Las reacciones fueron mejor de las esperadas. Algunos bailaban, otros balanceaban los barcos y otros se dedicaron desde el primer momento a pintar con los rotuladores. Algunos dibujaban de pie y parecía que seguían el ritmo de la música, se dejaban llevar no dibujaban nada en particular. Otros pintaban concentrados en el suelo. Estaban relajados, posiblemente a causa de la luz, de la música o de todo en general. Fue una experiencia de lo más enriquecedora para dar fin a este proyecto.



Narrar visualmente desde la investigación educativa basada en las artes

Investigar desde la acción desde un punto de vista artístico, es posicionarse desde una metodología de investigación educativa basada en las artes (ABER, *Arts-based Educational Research*)

Investigar sobre la acción, según McKernan (1999), es el proceso de reflexión por el cual en un área determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio científico autorreflexivo para mejorar la práctica. Elliot (1993) establece que el objetivo principal de una investigación acción, consiste en mejorar la práctica educativa e inherentemente en generar nuevos conocimientos basados en la práctica. La producción y la utilización del conocimiento se subordina a este objetivo principal y está condicionado por él. Investigar sobre lo que sucede en el día a día en el aula, es incorporar la investigación al quehacer del maestro como propia autoformación (*self-study*). El *self-study* es el método que permite mejorar la práctica educativa y de desarrollo del rol profesional del maestro. Hoyuelos (2014) reflexiona cómo los profesionales que consideran que los años de experiencia legitiman la repetición de contenidos, organización, solo abogan a la muerte de la educación, entendida como una aventura de búsqueda constante.

Dado que la metodología utilizada se engloba dentro de la investigación basada en las artes, es necesario detallar en qué consiste ésta:

La investigación educativa basada en las artes (ABER, de ahora en adelante), según Eisner & Barone (2012), parte del reconocimiento de que las artes, al igual que las ciencias, pueden ayudarnos a comprender el mundo en el que vivimos. Este tipo de investigación con carácter propio, centra el interés metodológico en diferentes formas de expresión artística. Esta modalidad indagadora, no solo se vale del lenguaje textual, sino que, coherentemente, se abre a las nuevas posibilidades estéticas. Investigar con una metodología artística es hacerlo desde la tensión establecida entre la visión estética, divergente e inconformista del arte y lo que ésta aporta a los procesos educativos. Exige afrontar la investigación desde una mirada poliédrica, no reduccionista y plenamente integradora de los modos de crear y producir arte en educación. Indagar desde esta perspectiva demanda un cambio significativo en el modo de pensar y actuar como artistas-investigadores, un rol híbrido que requiere una nueva forma de construir conocimiento en base a reflexiones en, sobre y después de la acción.

Ricardo Marín (2005), establece una serie rasgos distintivos que caracterizan este tipo de investigación.

- La presentación de los resultados es congruente con el proceso artístico investigador escogido. Los resultados pueden ser mostrados mediante: instalaciones, presentaciones multimedia, exposiciones, performances, etc.
- La investigación artística es sensible a todos los factores que intervienen en los contextos situacionales en donde se desarrolla.
- Las propuestas son creativas, innovadoras y originales para tratar los problemas educativos desde el arte.

Los profesores Eisner y Barone (2006), afirman que la ABER, se debe a dos criterios indisociables: El primero es que pretende intensificar las acciones humanas asociadas a la actividad artística, pero con carácter educativo. En segundo lugar, la ABER, se caracteriza por la presencia de cualidades estéticas o elementos de diseño que acompañan, tanto al proceso investigador, como al objeto artístico elaborado durante la investigación.

Uniendo ambos criterios, podemos decir que la ABER, es una de las múltiples formas de investigar dentro del extenso campo de la educación, pero con la particularidad de que en su desarrollo, el investigador, se vale de procedimientos/técnicas/documentos/metodologías y estrategias artísticas para sacar a la luz su experiencia e interpretarla dentro del propio contexto en donde ésta se desarrolla.

Bajo el amplio paradigma de la Investigación Educativa basada en las Artes, existe una dilatada multiplicidad de tendencias metodológicas, erigidas en base a la

perspectiva profesional que le otorgue cada investigador. Todas comparten puntos en común, pero cada una presenta sus particularidades que le confieren un carácter metodológico. Una de las tendencias es la Photo-based Research o investigación basada en fotografías.

La investigación educativa basada en la fotografía es aquella que utiliza los procesos fotográficos para indagar en los situaciones y contextos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. La fotografía, como instrumento de análisis y autoevaluación del propio trabajo docente, permite valorar todos los procesos del aula y disponer de una memoria visual de las prácticas educativas desarrolladas, con la finalidad de mejorar su práctica, renovarla y adaptar su metodología.

Este tipo de investigación utiliza la fotografía como modelo de visualización, por sus cualidades estéticas, como medio de representación, entendiendo que es el conocimiento fotográfico el que puede influir en el cariz de la investigación y aportar nuevos enfoques. Lo que caracteriza el trabajo de las investigaciones fotográficas es precisamente que trabajan artísticamente en la descripción, análisis y generación de situaciones para que puedan ser vistas desde otros ángulos. Por tanto, las imágenes fotográficas que logran mostrar, de forma evidente y contextualizada, valores y cualidades estéticas que amplían el concepto de realidad son investigación basada en fotografía.

Este tipo de investigación utiliza la fotografía, no como un simple registro o un mero testigo de los acontecimientos, sino que se integran en la propia práctica docente, como investigador y desde una posición artística. Cuando el docente se integra en las prácticas pedagógicas con su cámara, pasa a ser un actor más de esta experiencia, como lo es de forma permanente en la propia aula. El objetivo, debe ser, captar con imágenes la esencia de las prácticas y pensamientos en activo de sus propios alumnos.

Siguiendo a Mitchell & Allmutt (2008), señalan que en una narrativa fotográfica, las imágenes no funcionan como ilustraciones aisladas, carentes de valor y por tanto prescindibles, sino que son las que:

- Constituyen argumentos y afirmaciones para situar los puntos de vista adoptados en la investigación en el aula.
- Constituyen las reflexiones visuales que refuerzan o apoyan la hipótesis inicial del trabajo.
- Configuran el propio resultado de la investigación que no es una simple serie de imágenes, sino un discurso visual que debe seducir y convencer, utilizando básica y fundamentalmente argumentos visuales.

Javier Abad (2009), señala que cuando tomamos fotografías con el fin de documentar el proceso de investigación debemos, a través de ellas, recoger multiplicidad y

riqueza de conexiones argumentales que se establecen, la coherencia formal y estética del conjunto presentado, la organización de la mirada para “leer” cada situación y la atención a los mínimos, pero importantes detalles que fueron las intrahistorias que se suceden en la intimidad del juego y de la acción a documentar. La sucesión de imágenes no constituyen el relato documental de las acciones y actividades realizadas, sino que se convierten en la descripción y en la justificación del proceso de investigar, para validar las conclusiones obtenidas y como soporte para reconocer estas narrativas visuales como metodología artística.

Para el desarrollo de esta investigación se han utilizado varios instrumentos y estrategias de recogida y análisis de datos. La fotografía, lógicamente debido al tipo de investigación llevada a cabo, ha sido una fuente inagotable de conocimiento. Bogdan y Biklen (1982, citados en Mckernan, 1999), proponen categorías de las fotografías que pueden ser útiles en una investigación. Por una parte, las fotografías encontradas y por otra las fotografías producidas por el investigador. Estas últimas son utilizadas para complementar otras técnicas de recogida de datos, este tipo de fotografías fueron las utilizadas en el presente estudio. Tal y como afirma John Berger (2007) las fotografías privadas que se realizan como recuerdo de una vida vivida es el mejor instrumento para los fines de la investigación en el currículum. La perspectiva que tiene el investigador es importante a la hora de documentar el proceso a través de fotografías ya que como afirman Roldán y Marín (2012, p. 54):

Todo proceso de investigación depende no sólo de qué se observa sino de cómo se observa y cómo se observan las cosas depende directamente de qué se sabe sobre ellas. La perspectiva desde la que se analizan los datos visuales es vital para el descubrimiento de lo que no se sabe. Sólo cuando lo que se mira aparece de una forma nueva es cuando resulta posible vislumbrar un nuevo problema. Este es el campo artístico de creación de conocimiento. Pero no basta con realizar fotografías con ciertas cualidades estéticas. En particular, la fotografía se convierte en método de investigación cuando se hace de forma sistemática, como parte sustancial del proceso de indagación. Así se convierte en resultado de investigación cuando logra resolver un problema que, de algún modo, pueda ser reconocido o compartido por otras personas.

Otro de los instrumentos utilizados fue la observación directa de las situaciones generadas en el aula. Una observación entendida como una estrategia va más allá de mirar, Malaguzzi (citado en Hoyuelos 2004), establece que la observación parte de dudas, preguntas, incertidumbres e interrogantes que tratan sistemáticamente de recoger datos que ayuden a reflexionar, entendiendo la observación como una estrategia que tiene como finalidad primera la transformación de la propia práctica educativa.

El diario de aula, por su parte, fue muy útil en esta investigación, en él se fueron registrando absolutamente todas las impresiones, emociones, reacciones, reflexiones e hipótesis que surgían cada vez que se desarrollaba una acción artística en el aula. Cochran-Smith y Lytle (1993) consideran que, los diarios de los profesores son

recuentos de la vida en el aula, en los cuales registran observaciones, recogen descripciones, evocaciones de recuerdos, comentarios, analizan sus experiencias y reflexionan e interpretan sobre sus prácticas a largo tiempo. De forma semejante, en cierto sentido, a las notas de campo de la etnografía, los diarios capturan la inmediatez de las percepciones que los docentes captan sobre lo que sucede en el aula, sobre sus estudiantes y lo que ello significa para la práctica continuada de su docencia. Además, ya que se constituyen como registros escritos de la práctica, proveen a los docentes un modo de revisar, analizar y evaluar sus experiencias a lo largo del tiempo desde una amplia gama de esquemas de referencia.

El diario escrito tras cada acción artística tiene una gran carga emocional, ya que como afirma Hargreaves (1998) los buenos profesores son seres sensibles, intelectuales y pasionales que conectan con sus alumnos y sienten su trabajo o sus clases con placer, creatividad, cambio y optimismo. Por tanto, es importante que esto quede reflejado en el diario y que el lector pueda palpar dicha carga emocional.

El conjunto de la investigación sigue una metodología artístico narrativa como ya he mencionado. Hablar de narrativa, es referirse a la capacidad humana de relatar un hecho, una estructura hilada en la cual van sucediendo diferentes acontecimientos. Se presenta desde el tipo de lenguaje escogido por el narrador (oral, escrito o visual), pero con un marcado apego afectivo y ritmo emotivo. Siguiendo a Bolívar, Domingo y Fernández (2001), lo más interesante de la investigación narrativa en educación es la reconstrucción de las experiencias mediante un proceso reflexivo que confiere nuevo significado a lo vivido, posibilitando a su vez, la generación de nuevo conocimiento práctico sobre la educación.

La investigación-acción participativa se presenta, como una narrativa en acción, en donde el investigador narrativo entra en un proceso espiral en el cual se interroga a sí mismo en relación a los demás. El investigador, como sujeto creativo, convierte su experiencia en conocimiento práctico, fruto de una espiral de acontecimientos impredecibles, inciertos y apasionantes, que van construyendo el armazón argumentativo de la hipótesis de partida que expliquen el problema.

Esta metodología artística ha seguido los cuatro pasos que Connelly y Clandinin (2006), proponen a los investigadores narrativos para estructurar el proceso de auto-narración: *vivir, contar, re-contar y re-vivir*. Para ello, se apoyan en la interdisciplinariedad de todos los recursos que estén a su alcance como: notas personales, fotografías, bocetos, conversaciones, textos, entrevistas, etc.

Conclusiones

Comenzar esta investigación, no fue fácil, sin embargo, según avanzábamos en este proceso de indagación, todo empezaba a tomar forma, en palabras de Zeller (1998):

como una fotografía tomada con una cámara Polaroid, que al principio es borrosa y poco a poco se va haciendo nítida.

La finalidad de esta investigación artística era, por una parte, indagar sobre cómo los niños de entre dos a tres años exploran su cuerpo a través de la luz y en relación a los objetos y al espacio que los rodean. Por otra parte, analizar cómo la experiencia estética en el aula fomenta la exploración y el conocimiento, al permitir a los niños expresarse de manera más amplia e integral.

Pues bien, una vez llevadas a cabo las acciones artísticas dentro del aula podemos afirmar que efectivamente los niños han indagado de forma natural y muchas veces espontánea, las características de la luz en relación a su propio cuerpo. En la mayoría de las acciones lo hicieron porque éstas ya estaban previamente diseñadas para tal fin. Sin embargo, como hemos visto, varias veces fueron ellos los que se anticiparon y utilizaron su cuerpo para jugar con la luz. En dos ocasiones lo hicieron utilizando tan solo sus manos. Por ejemplo, el día que se les presentó la mesa de luz, de forma instintiva lo primero que hicieron fue poner sus manos encima de la fuente de luz, descubriendo entre otras cosas que éstas se oscurecían. El primer día que utilizamos el retroproyector al final de la sesión un par de niñas jugaban con sus manos y el reflejo de éstas proyectado en la pared. En otra ocasión y también de forma totalmente espontánea utilizaron todo su cuerpo, explorando sus sombras y los efectos que tenía sobre su cuerpo desnudo la luz emitida por el retroproyector. Queda en evidencia, por tanto, que la utilización de un retroproyector a un lado de la clase y una pared vacía al otro, permite a los niños plasmar sombras de objetos o de su propio cuerpo que invitan al movimiento, a la experimentación y al placer estético.

El juego espontáneo del niño es muchas veces más enriquecedor que las acciones diseñadas por el maestro, esto se da porque la disposición del espacio y materiales ya de por sí invitan a pensar, a mirar, etc. Sin embargo, muchas veces los profesores cortamos este tipo de juego, que creemos que interrumpen el conocimiento y no nos permiten seguir con nuestras programaciones, sin darnos cuenta que es al revés. Lo que interrumpe el propio desarrollo infantil y los ritmos individuales de cada alumno, son nuestras programaciones. Esto no quiere decir que debamos dejar de programar o diseñar, pero si debemos ser conscientes de que estas programaciones no pueden ser rígidas. Escuchando a los niños y observándolos, a veces tendremos que poner “patas arriba” esa programación e improvisar porque “en educación, como en investigación, es más importante escuchar que proponer” (Cabanellas, Eslava, Eslava, Polonio, 2007, p. 42).

Referencias bibliográficas

Abad, J. (2009). *Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Art-Based Educational Research. En J. Green, G. Camilli y P. Elmore (Eds.), *Complementary Methods for Research in Education* (pp. 95-110). Washington: American Educational Research Association.
- Barone, T. y Eisner, E. (2012). *Arts based research*. Los Ángeles: SAGE Publications.
- Berger, J. (2007). *Otra manera de contar*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Burgos, P., Galán, P. y de la Calle, C. (2015, septiembre). Un proyecto de arte en blanco y negro. *Aula de infantil*, (81), 33-35.
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.). (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (2001, noviembre). Nacimiento del sentido estético. *Aula de innovación educativa*, (106), 16-20.
- Cabanellas, I., Eslava, J., Eslava, C. y Polonio, R. (2007). *Ritmos infantiles*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Catini, E. (1995). El taller tiene una larga historia y se incluye dentro de un proceso educativo. La experiencia de los niños de Reggio Emilia. En AA.VV. *La inteligencia se construye usándola* (pp.86-93). Madrid: Morata.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (1993). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (Coord.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-58) Barcelona: Laertes.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Elliot. J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fedullo, P. (2014, agosto). Los espacios y materiales. Lugares para encontrarse y cosas que compartir. *En In-fan-cia*, (146), 15-21.
- Galindo, R. (2016, abril). Habitar el espacio, mover para ser. *En Inf-an-cia*, (156), 16-23.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854.

Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

Hoyuelos, A. (2014, marzo). Loris Malaguzzi 2014. *Aula de Infantil*, (74), 29-32.

Marin, R. (Coord.). (2005). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

McKernan, J. (1999). *Investigación- acción y currículum*. Madrid: Morata.

Mesías-Lema, J. M. (2017). Art teacher training: A photo essay. *International Journal of Education through art*, 13(3), 395-404.

Mitchell, C. y Allnut, S. (2008): Photographs and/as Social Documentary. En J. Knowles y A. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 251-254). Thousand Oaks: Sage Publications.

Roldán, J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Aljibe.

Sáiz, M.G. (1999). Nuestra sombra: elemento desconocido para conocer nuestro cuerpo. *Aula de innovación Educativa*, 81, 24-25.

Sturloni, S. (1995). Una representación con niños bajo el signo de la penumbra y la oscuridad. En AA.VV. *La inteligencia se construye usándola* (pp. 111-121). Madrid: Morata.

Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En H. McEwan y K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 295-314). Buenos Aires: Amorrortu editores.