

REVILLA, Alfonso; MOLET, Carme; QUIROZ, Dànae; BERNAD, Olga
“Infancias mediadas”: narrativas visuales en la formación del profesorado
Educación artística: revista de investigación, núm. 11, 2020, pp. 37-53
Universitat de València

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=671971511004>

“**Infancias mediadas**”: narrativas visuales en la formación del profesorado

“**Mediated childhoods**”: visual narratives in teacher training

Alfonso REVILLA. *Universidad de Zaragoza (España)*. alfonsor@unizar.es

Carme MOLET. *Universitat de Lleida (España)*. carmemelet@didesp.udl.cat

Dànae QUIROZ. *Universitat de Lleida (España)*. danaeql@didesp.udl.cat

Olga BERNAD. *Universitat de Lleida (España)*. obernadca@gmail.com

Resumen: Este texto da cuenta del proyecto “*Infancias mediadas*”, un proyecto mixto de Investigación-acción y de Investigación educativa basada en las artes, llevado a cabo en la Facultad de Educación Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida. Su objetivo es incorporar los discursos y las mediaciones tecnológicas como contenidos educativos y, en concreto, explorar la utilización de narrativas visuales y de imágenes mediáticas en educación artística, en los diferentes grados de formación del profesorado de la FEPTS. Para ello indaga en las narrativas visuales realizadas por el alumnado de la Facultad: imágenes autobiográficas –en relación a sus propias experiencias mediáticas infantiles– y, así mismo, en la creación de contra-discursos visuales entorno al imaginario mediático. Se analiza la interconexión entre imágenes y textos, entre la creación y la interpretación, entre explorar las imágenes y mediaciones de la propia infancia y la interrelación con otras imágenes y tiempos. La investigación muestra las dificultades de pensar sobre nuestros roles como consumidoras de cultura visual en relación con la construcción de las identidades docentes; y constata la importancia de cuestionar algunos mitos y discursos sobre “la infancia”, a fin de asumir responsabilidad educativa hacia las diferentes infancias. En unos tiempos de hipervisibilidad mediática, esta investigación propone otras formas de construcción crítica de identidades docentes, relacionando las prácticas artísticas, las visualidades y las pedagogías críticas.

Palabras clave: Artes visuales; educación; formación del profesorado; investigación artística; influencias mediáticas; pedagogías críticas.

Abstract: This text recounts the project “Mediated childhoods”, a mixed action-research and arts-based educational research project, conducted at the Faculty of Education, Psychology and Social Work at the University of Lleida. Its aim is to incorporate technological discourses and mediations as educational content and, in particular, to explore the use of visual narratives and media images in art education in the various teacher training degrees of the FEPTS. To do so, it investigates the visual narratives created by the Faculty’s students: autobiographical images –in relation to their own childhood media experiences– and, at the same time, the creation of visual counter-discourses on the media imaginary. The interconnection between images and texts, between creation and interpretation, between exploring the images and mediations of one’s own childhood and the interrelationship with other images and times is analysed. The investigation reveals the difficulties of thinking about our roles as consumers of visual culture in relation to the construction of teacher identities; it demonstrates the importance of questioning certain myths and discourses about “childhood”, in order to take educational responsibility for different childhoods. In times of media hypervisibility, this investigation proposes other forms of critical construction of teacher identities, relating artistic practices, visual studies and critical pedagogies.

Keywords: visual arts; education; teacher training; arts research; media influences; critical pedagogies.

Introducción

El mundo como interfaz virtual, llena nuestro ecosistema de imágenes y de narraciones (imaginarios y discursos) que median nuestras vidas hiperconectadas. De acuerdo con Huerta y Domínguez (2019), el mundo de la comunicación cuenta con las imágenes para acercarnos a las narrativas propias del entretenimiento, de modo que nuestro capital simbólico está prácticamente anegado de películas y series de televisión, de videoclips y videojuegos. Además, los espacios de las realidades presenciales y las virtuales se dan de la mano en múltiples juegos de relaciones, de hecho, el COVID 19 ha conseguido que pasemos más tiempo en contextos virtuales que en contextos reales, una tendencia en aumento en occidente. Por un lado, vemos que internet proporciona alimento a la mercadotecnia capitalista, aunque también pueda ser utilizada para articular otras maneras de colectividad, buscando alianzas y sentido (Zafra, 2015). Según Kincheloe y Steinberg (2000) la mercantilización de la mirada es doblemente preocupante cuando afecta a niñas y niños, la producción de cultura infantil popular de las empresas comerciales y el efecto de esa cultura sobre las niñas y los niños, lleva consigo la apropiación de “la inocencia” por la cultura empresarial. Además, el acceso de estos a la información sobre el mundo adulto ha alterado la idea romántica sobre el significado de “infancia”. En este sentido, se habla de infancias y no de infancia, aludiendo a la existencia de una multiplicidad de infancias (Walkerdine en Dussel, 2006); y se cuestiona el metarrelato sobre ‘la infancia’ que, de acuerdo con Hernández y Cuadra (2018), “responde a una

visión occidentalizada, capitalista, blanca, heterosexual, cisgénero, masculinizada, patriarcal... de la sociedad que invisibiliza la multiplicidad de situaciones y contextos, y establece las fronteras de aquellos que se consideran subalternos” (P. 116). Reflexionar sobre el papel mediador de las imágenes en la construcción de la subjetividad infantil, hace aflorar muchos de estos aspectos. Es por ello que la educación necesita de nuevos procedimientos que nos permitan transitar entre mediaciones y visualidades, que nos doten de estrategias de comprensión. En este sentido y, de acuerdo con Alejandra Walzer (2011), la educación debe ser capaz de abordar los relatos y lenguajes audiovisuales que se generan en los medios, de ahí la importancia de atender las visualidades en la formación del profesorado. Además, tal como sugieren Idoia Marcellán e Imanol Aguirre (2005), la cultura mediática ofrece materiales propicios para trabajar con afectos y cuestiones estéticas, a la vez que favorece nexos de unión entre la pedagogía escolar y la pedagogía cultural. O lo que es lo mismo, podemos trabajar los efectos de subjetivación de las tecnologías con el universo visual que ellas nos ofrecen. Siendo la investigación artística una herramienta especialmente válida para dar cuenta de ello, en cuanto, tal como explican Calderón y Hernández (2019), “llega a las artes, no tanto para sistematizar procesos como para hacer visibles relaciones, puntos de fuga, movimientos que, de otra forma, se mantendrían invisibles” (p. 10). En este sentido, la Investigación Educativa basada en las Artes, nos permite explorar las creaciones realizadas por el alumnado, los procesos educativos y el acompañamiento del profesorado en el proceso de creación. El proyecto “*Infancias Mediadas*” se inscribe en un marco discursivo de Educación para la comprensión de la cultura visual (Hernández, 2000 y 2007; Freedman, 2006; Walzer, 2011), el cual permite significar los objetos y las prácticas culturales ya sea las artísticas (Bellas Artes) como las manifestaciones visuales populares y mediáticas; y las relaciona con la educación. De acuerdo con Carrasco y García (2016) los estudios sobre cultura visual nos permiten mantener una mirada crítica frente a diversas cuestiones que requieren formas de visualización y posicionamientos más complejos, como la construcción del género, la intersección de la raza, la clase social, etc. Por lo demás, algunas investigaciones que abordan la relación de los medios con las infancias en la formación del profesorado, aducen que son los modelos pedagógicos que se adoptan y la forma de utilizar las TIC, las que llevan a resultados innovadores y no las TIC por sí mismas (Sancho et al. 2015). Estos estudios discriminan entre una tecnología para aplicar y una tecnología para pensar (Sancho, 2019), de aquí la relevancia de investigar experiencias educativas que documenten procesos donde la creatividad y la interacción con las tecnologías digitales favorezcan aprendizajes reflexivos y transformadores en la formación de identidades docentes.

Desde estos planteamientos, la plataforma virtual *espaiperformatiu*¹, responde al objetivo de profundizar en temáticas complejas y cuestiones emergentes en

1. <http://www.espaiperformatiu.udl.cat/>.

educación, adoptando una perspectiva crítica y participativa (Molet, Bernad, y Quiroz, 2017). Entorno a ella se han venido impulsando proyectos interdisciplinarios que articulan la educación artística, la cultura visual y las pedagogías transformadoras (Molet, Quiroz y Revilla, 2018). En concreto, en este artículo se analiza el proyecto “*Infancias mediadas*”, que fue creado con la finalidad de pensar el papel de la cultura mediática en la construcción de las identidades y la socialización de las niñas y de los niños, en un contexto de formación del profesorado. Este proyecto se sitúa en el cruce entre lo digital, lo pedagógico y lo creativo, poniendo su punto de enfoque en las creaciones artísticas del alumnado, como lugar donde se pueden construir y debatir significados.

Metodología

Así pues, el proyecto “*Infancias Mediadas*” explora la eficacia pedagógica de utilizar narrativas visuales en la docencia, mediante la utilización de imágenes mediáticas como método de aprendizaje y de investigación. Otro de los objetivos propuestos fue investigar la transformación de imágenes como metodología educativa, de cara a crear contra-discursos visuales que favorezcan una mirada crítica a los medios y que posibiliten incidir en ellos creativamente. La creación es una herramienta especialmente válida para ello, puesto que, de acuerdo con Eisner (2004), resuena en el inconsciente haciendo aflorar aspectos que la mera racionalidad comunicativa no alcanza.

Se implementó el curso 2016-2017, en las asignaturas de Artes Visuales y Sociología de Primaria y Doble Grado de la Facultad de Educación (FEPTS), Universidad de Lleida. Se realizó en 4 asignaturas y en 7 grupos diferentes. Contó con un total de 310 alumnas y alumnos participantes, 5 profesoras/investigadoras y un investigador externo (UNIZAR).



Figura 1. Imagen divulgativa del proyecto

Como punto de partida se formularon algunas cuestiones que la investigación trató de responder: ¿Cómo influyen los imaginarios mediáticos infantiles en la construcción de las identidades docentes? ¿Qué aporta la producción creativa de imágenes sobre infancias mediáticas a la formación del profesorado? ¿De qué manera imágenes y palabras se articulan para crear significado? ¿Pueden las contra-imágenes ser útiles para la generación de pensamiento crítico y transformador en educación? Como veremos a continuación, la implicación personal a partir de producciones autobiográficas facilitó un análisis introspectivo de deseos y miradas, aminorando las distancias entre los propios deseos y las creencias estereotipadas del alumnado sobre la educación. Además, la interpretación y posterior manipulación artística de un imaginario infantil consumista, posibilitó un aprendizaje crítico entorno a los medios, el desarrollo de unas pedagogías críticas situadas y la puesta en escena de prácticas educativas para la transformación social. Porque, de acuerdo con Ingrid Guardiola (2018: 63), entender y transformar el mundo son dos procesos inseparables y, como demuestra nuestra investigación, el aprendizaje a partir de la realización de creaciones visuales, las potencia ambas.

La investigación se llevó a cabo utilizando una metodología mixta, mediante un proyecto de Investigación-acción (Elliot, 2000), en tanto proceso reflexivo de resolución de problemas que permite implementar cambios en el proceso para mejorar los procedimientos y programas. Método necesario que nos permitió enfocar los procesos educativos, las dinámicas de clase e introducir los cambios necesarios que a la vez fueron posteriormente analizados. Se usaron también algunos procedimientos específicos de la Investigación educativa basada en las artes visuales (Marín, 2005 y 2011; Hernández, 2008; Marín y Roldán, 2017; Hernández y Cuadra, 2018; Calderón y Hernández, 2019; Vidiella, 2019), que favorecieron la interacción entre profesoras y alumnado durante el proceso creativo, además, las creaciones artísticas realizadas, fueron una importante muestra de investigación. Gutiérrez Pérez (2014), enumera algunos aspectos que confieren un valor formativo intrínseco a las personas que se implican en este tipo de investigación, entre los cuales cabe destacar que: “Proporciona un valor añadido de apertura mental en las formas convencionales de indagación y se expresa haciendo uso de estructuras metafóricas donde se prima la ambigüedad y la posibilidad de hacer múltiples lecturas continuamente” (p. 37). De esta manera, de acuerdo con Vidiella (2019), la investigación educativa basada en las artes, permite un modo de reflexionar de forma crítica mediante métodos artísticos, autorizarse como productores/as de conocimiento, crear procesos artísticos colaborativos, y generar prácticas situadas y transformadoras en el contexto educativo.

Por lo que respecta a la utilización de imágenes y de las artes en la investigación cabe destacar las aportaciones de Eisner (1998), Eisner y Barone, (2006), Banks, (2010) y Mannay, (2017). Y en el estado español las de Marín (2005 y 2011), Marín y Roldán (2017) y Fernando Hernández (2008, 2019), entre otras. A partir de este último autor, relacionamos la Investigación basada en las artes con el giro biográfico, y nos propusimos desarrollar en paralelo narrativas autónomas

(textuales y visuales) de manera complementaria y entrecruzada. Trabajar con imágenes ha supuesto explorar aspectos que no hubieran aflorado empleando otros métodos, pero también algunas limitaciones, porque tal como explica Mieke Bal (2016), más allá de la intención humana, el espacio artístico es una polifonía de afectos y miradas donde la mirada cultural se cruza con subjetividades y deseos. De aquí que, como escribe Marcus Banks, “en general, los métodos de investigación visual, tienden hacia lo exploratorio, más que hacia lo confirmatorio” (2010: 29). Ciertamente, su búsqueda desinteresada puede llevar la investigación hacia territorios que no se habían previsto, a desvelar aspectos ocultos, y por consiguiente conlleva aportaciones singulares a la investigación. Ahora bien, de acuerdo con este autor, esto debe implicar un gran rigor investigador, porque de no ser así aquello que en un principio es agradable y aparentemente fácil, bien pudiera llevar a un callejón sin salida o a unos resultados triviales.

En concreto, las evidencias que utilizamos para nuestro estudio, fueron las siguientes: las anotaciones tomadas por el profesorado durante el proceso de realización del mismo; las actas de las reuniones; los textos escritos y las imágenes creadas por el alumnado; las grabaciones del momento en el que compartimos las creaciones de alumnas y alumnos en gran grupo²; carpetas de aprendizaje o portafolios. Se trataba de dar sentido a las imágenes y a los escritos, por lo tanto, tan importante como las imágenes lo fueron los textos escritos, los debates y, las puestas en común en el aula, las cuales se podían analizar posteriormente gracias a los vídeos grabados. El siguiente cuadro sinóptico da cuenta de las metodologías de investigación utilizadas y de la muestra en relación a los participantes.

Tabla 1
Metodología de investigación

Metodología mixta de investigación	Muestra		Participantes
Investigación-acción	Anotaciones escritas (observaciones de aula y actas de las reuniones)		Profesorado investigador 6
Investigación educativa basada en las artes visuales	Grabaciones de video (realizadas en el aula)		Alumnado 310
Utilización de imágenes y de las artes en la investigación	Creaciones artísticas del alumnado	Individuales 310 En grupo 80 Total 390	Total participantes 316
	Carpetas de aprendizaje o portafolios	310	
	Total trabajos del alumnado 700		

2. Algunas instantáneas de este momento puede verse en vídeo: http://www.espaiperformatiu.udl.cat/?page_id=56162

El proyecto se implementó en dos fases, una primera centrada en las narrativas autobiográficas – visuales y escritas– del alumnado, y en la lectura y debate de textos referidos al tema de estudio (infancias y mediaciones); y la segunda donde se priorizó la creación de imágenes y contra-imágenes visuales, mediante el uso de programas de edición digital, con el fin de potenciar el sentido crítico y de desafiar los imaginarios mediáticos de consumo infantil. En la primera fase, los textos leídos se ponían en común en clase, dando lugar a interesantes debates. Las narraciones visuales se trabajaban básicamente con técnicas de collage, *scrapbooking* y papiroflexia, a modo de los cuentos tridimensionales, en algunos casos se añadía un tratamiento digital de las imágenes. Las imágenes se realizaron de manera individual, posteriormente se compartían los resultados y se comentaban en gran grupo. Estos trabajos iban acompañados de narraciones autobiográficas escritas. Así mismo se realizaron algunos vídeos de animación con la técnica de Stop Motion. Todo ello se usó posteriormente como material de investigación.



Figura 2. Stop Motion

Por lo que respecta a la segunda fase, las creaciones de contra-imágenes se llevaron a cabo en pequeños grupos. La reapropiación de imágenes mediáticas se realizó con la finalidad de relacionar las culturas de consumo infantil con las escuelas; y de facilitar la reflexión en torno a la manera como afectan las mediaciones en la construcción de identidades de las niñas y los niños. En el Cuadro núm. 2 puede verse los procedimientos empleados en relación a estas dos fases del proyecto.

Tabla 2
Procedimientos educativos

Procedimientos educativos	Palabras y textos	Artísticos
Comprenditivos y creativos	Lecturas y debates. Visionado y análisis de audiovisuales. Narrativas escritas. Puesta en común de las creaciones del alumnado. Grabación y edición de vídeo de los procesos educativos en el aula. Interacción en las redes sociales. Carpeta de aprendizaje o portafolios.	Análisis e interpretación de producciones artísticas. Creación de narrativas visuales autobiográficas. Creación de contraimágenes.

Fases	I- Narrativas autobiográficas	II- Creación de contraimágenes
Técnicas artísticas	Técnicas de collage, scrapbooking, papiroflexia, e imagen digital.	Programas de edición digital. Redes sociales.
Finalidad	Reflexionar sobre la propia infancia mediática. Relacionar las culturas de consumo infantil con su futuro rol docente.	Desarrollar una mirada crítica hacia las narrativas mediáticas. Relacionar estos imaginarios con la construcción de la subjetividad de las niñas y los niños. Elaborar contradiscursos dirigidos al cambio educativo y social.

Se trataba en primer lugar de reflexionar entorno al concepto de infancia, y a los diferentes discursos que construyen este concepto. Discursos y mitos trasmítidos por las redes sociales, que influencian las perspectivas y el quehacer pedagógico. Las imágenes producidas por el alumnado, se pensaban en relación a la educación formal, para facilitar la reflexión acerca de las problemáticas que median los juguetes, juegos interactivos, animaciones y películas de consumo infantil, y ver la necesidad de incorporar los discursos y las mediaciones tecnológicas como contenidos educativos. Para ello se abordaron algunos temas relacionados con: la guerra y la violencia; la naturaleza y la destrucción de la vida; el racismo y las diferencias étnicas y culturales; con el género: sexismo, otras masculinidades, otros géneros y opciones sexuales; la clase, el estatus social y la pobreza, la emigración y los refugiados; la imagen corporal, la diversidad funcional, entre otros. En cuanto a los procedimientos de creación de las imágenes, se utilizaron imágenes mediáticas que fueron modificadas variando sus significados iniciales. Estos procedimientos de reapropiación y manipulación de imágenes mediáticas fueron empleados a fin de desvelar, ironizar, problematizar y politizar, dando lugar a imágenes de contenido crítico³. Posteriormente, estas imágenes se colgaron en las redes sociales.

Análisis y resultados

A continuación, analizaremos las dos fases anteriormente expuestas, incidiendo en los aspectos más importantes que se constataron como resultado de cada fase de esta investigación.

Fase I: autobiografías visuales y escritas

A la vez que el alumnado dotaba de sentido sus propias experiencias mediáticas infantiles, reflexionaba entorno a la importancia que todo ello tiene para la educación. Las narraciones visuales permitieron evidenciar la paradoja entre lo que se creía que alumnas y alumnos debían pensar como futuros docentes y la importancia

3. Tanto el proyecto como parte del material generado puede verse en: http://www.espaiperformatiu.udl.cat/?page_id=56046. Así mismo se podrá visionar una relación de las contra-imágenes creadas en: http://www.espaiperformatiu.udl.cat/?page_id=61278.

que tuvieron estas tecnologías en sus vidas. En un principio, se manifestaron algunas posiciones de resistencia hacia el uso de las tecnologías en la infancia, sus comentarios se centraban en el uso correcto o incorrecto de estas. En el relato de las experiencias vividas con sus personajes mediáticos favoritos, interfería una visión única e inocente de infancia, en la que toda intrusión tecnológica resultaba maléfica. La mayoría pensaban que las tecnologías dañaban a niñas y niños, pero que a ellos no les habían influenciado. Sus opiniones fueron cambiando a lo largo del proceso. Fue la manipulación de imágenes, las que hicieron aflorar la importancia que tuvieron estos imaginarios en sus vivencias infantiles, cosa que, de no ser por estas creaciones visuales autobiográficas, no habría emergido. Las imágenes despertaron afectos y recuerdos que posteriormente fueron explicados con palabras.

Se destacaba la importancia de las tecnologías digitales, y de cómo en el momento de la adolescencia todos los juegos y artefactos se convirtieron en aplicaciones de móvil, (WhatsApp, internet, fotos, películas, lecturas...). Esta revisión temporal ayudó a ver la continuidad y la trascendencia de las influencias. La avalancha mediática vivida se explica como una obligación ineludible, que atrapa con sus propuestas de modelo adulto a seguir, la cual cosa les hace preguntarse por su papel protector como futuras maestras. En algunas ocasiones aparecen deportes y libros, música y danza, que comparten ese tiempo infantil mediático, como resistencia al consumismo y a las mediaciones.

Un punto relevante del proceso fue cuando despuntaron los aspectos relacionales que median los juegos y las tecnologías. En el momento de compartir trabajos y experiencias, las grabaciones muestran como los afectos son situados a la par con la crítica consumista y los aspectos morales y discursivos. Jugar con los padres o los amigos y amigas adquiere una importancia mayor incluso que las propias tecnologías de juego, además, cada tecnología propicia relaciones diferentes. Así mismo aparece en algunos relatos, el jugar al margen de la prohibición familiar, como una necesidad para con las relaciones de iguales. En otros casos, los padres regulaban los regalos, cosa que, si bien pudo suponer un agravio ante compañeros y compañeras, desde su visión actual se agradece. Reflexiones y juicios morales que pueden apreciarse en mayor medida en los relatos escritos, mientras que en la creación de imágenes se detecta la tendencia a recrear los personajes con fruición, como un deseo de seguir jugando. Algunas imágenes creadas también representan estos aspectos relacionales, aunque se decantan más hacia representaciones autocoplacientes del yo mediático en la niñez.



Figura 3. Puesta en común de los trabajos sobre narrativas visuales. Las pestañas permiten visionar distintos niveles de relato.

En la puesta en común de los trabajos también se evidenció que la mayoría veían las mismas series y jugaban a los mismos videojuegos, lo cual topaba con el mito de la diversidad que atraviesa los espacios educativos uniformes. Ahora bien, las cuestiones de género se hicieron fácilmente identificables. En las chicas, la Barbie, el tema de los cuidados en juguetes y videojuegos, y el gusto por utilizar *scrapbooking*. También la admiración por la maestra y el jugar a serlo. En los chicos, el movimiento, la lucha, el intercambio de *tazos* y cromos. Pero las cuestiones de género no solamente surgen de manera dualista, tener hermanos y amigos puede ampliar el abanico de gustos de las niñas y viceversa. Respecto a las diferencias étnicas, apenas se hicieron explícitas. En varios casos las madres compraron una muñeca negra, como instrumento contra el racismo, las cuestiones de raza y etnia no se mencionan más allá de las muñecas, juguete muy eficaz según explican las alumnas que la han tenido.

En un principio, encontramos poca reflexión en estas imágenes, un trasfondo de pensar la infancia como sujeto sin agencia a quien hay que proteger. Posteriormente, en algunos textos se pasa de recordar con deleite unos juegos, a darse cuenta de su importancia en las relaciones familiares y escolares, y también a hacer un juicio crítico en torno a ello. En sus narraciones, alumnas y alumnos plantean las infancias mediáticas más como influencia de las tecnologías, que como imaginarios y narraciones que vehiculan subjetividad. Las lecturas sobre Cultura Visual no llevan a una comprensión directa de las influencias que median los procesos de identificación y subjetivación. Se da cuenta de los estereotipos, como si estos solo afectaran a otras personas, o a la sociedad en abstracto, pero no tuvieran que ver con uno mismo. Lo propio es placentero y afectivo y la educación, piensan, es otra cosa. A pesar de ello, este aspecto más autocomplaciente de la actividad

se tensa desde el momento que los imaginarios mediáticos entran en las aulas, y desde que se considera al alumnado como sujeto y no como objeto de la educación. La construcción de imágenes autobiográficas, efectúa una tensión; por una parte, suponen una recreación placentera de los juegos de infancia y por otra desestabilizan la idea del sujeto unitario de la educación. Si se entiende la educación como una estructura de autoridad y disciplina, esta manera de pensar se lleva mal con los imaginarios mediáticos y con las paradojas que introducen en el espacio educativo.

Reflexionar en torno a todos estos aspectos dio lugar a una segunda fase con planteamientos más críticos, a través de la formulación de la siguiente pregunta: ¿Cómo pasar desde la autocomplacencia de unas narrativas visuales autobiográficas a un pensamiento crítico?

Fase II: creaciones visuales y contraimágenes

Iniciamos esta segunda fase mediante la intervención de imágenes mediáticas de consumo infantil, nos reappropriamos de estas imágenes a fin de crear contradiscursos visuales o contraimágenes, mediante procedimientos de reappropriación y manipulación de imágenes.



Figura 4. Manipulación de imágenes. Reflejos mediáticos.

Para ello tomamos como punto de partida el estudio de algunas obras de artistas que han utilizado estos métodos: Martha Rosler, Barbara Kruger, Jenny Holzer, Minerva Cuevas; y también visionamos otros ejemplos de manipulación de imágenes con componente político de algunas ONG y otras organizaciones: Greenpeace, Amnistía Internacional, Adbusters, Consume Hasta Morir, etcétera. Para poder realizar las creaciones visuales se trataba de conseguir buenas ideas, buenas formas y eficacia comunicativa; los primeros esbozos ayudaron a clarificar las ideas. La propuesta conllevó algunas dificultades, tanto a nivel de concepto como de representación formal. Estas fueron las que se detectaron a lo largo del proceso de creación de las imágenes:

- Dificultad de representar las infancias, de problematizar las imágenes de infancia, y de articular la idealización de la infancia, con el consumo infantil y con la crítica a las mediaciones. Las representaciones de infancias se comparan con la propia, y surge a menudo una idealización del modelo occidental de infancia. Esta visión única e inocente de infancia tiene que ver con el deseo del alumnado de proteger a las niñas y a los niños, y también de darles libertad. Pero también tiende a alterizar las infancias en el sentido de mitologizar al otro, de fijarlo en un punto estático de un espacio preestablecido (Skliar, 2002), de objetualizar a niñas y niños para poder construir un ideal de maestro/a perfecta, que nos proteja de las incertezas “otras”. La infancia como el otro idealizado, opuesto al “otro” que es borrado en las aulas, de quien no se habla para proteger la idea de inocencia.
- Dificultad de representar infancias diferentes. La uniformidad de las representaciones de infancia nos hizo considerar las diferencias, elaboramos unos indicadores (diversidad funcional, género, etnia, clase, etc.) que distribuimos entre los grupos. Alumnas y alumnos representaron en grupo imágenes de diferentes infancias, enfocando de manera específica las diferencias que dan lugar a exclusión.



Figura 5. Contraimágenes. Diferencias que dan lugar a exclusión.

Así pues, a lo largo del proceso de elaboración de las representaciones, se ha observado como continuamente se acaba borrando al “otro”, que aparece y desaparece. En un régimen de expulsión de lo distinto (Han, 2017) y en un momento de crisis identitaria y de incertezas, resulta difícil acoger la alteridad, la propia y la ajena. Las representaciones artísticas nos han posibilitado visibilizar la conflictividad de la alteridad, y constatar la tendencia a representarnos como lo mismo. Se trata de la dificultad que tienen chicos y chicas de representar niños y niñas, la misma que tienen los chicos de representar a las chicas y viceversa, y el alumnado blanco de representar personas de color.

Además, pudimos observar que los cambios en la forma de pensar del alumnado no se traducen automáticamente en cambios en las representaciones visuales. Constatamos que el orden del discurso lógico no coincide con afectos y percepciones de otra índole que pueden aparecer, muy a nuestro pesar, en nuestras creaciones visuales. Los textos ayudan a poner una distancia, facilitan la reflexión y la mirada crítica, aunque es frecuente que la comprensión de los mismos se limite a lo ya sabido, a aquello que se puede reconocer.

El valor pedagógico de estas experiencias está en todo lo que aconteció durante el proceso y no solamente en las imágenes representadas, independientemente de su valor estético y de su creatividad. En la relación educativa, en las resistencias que suscita, las crisis, pero también los momentos de fluidez, de encuentro y de liberación del yo. Poner el énfasis solamente sobre las imágenes nos llevaría a callejones sin salida, aunque sin imágenes no sería lo mismo. Es el mismo hecho de hacer aflorar y dar forma a todas estas problemáticas lo que infirió eficacia pedagógica a estas actividades creativas.

Cuando iniciamos el proyecto “*Infancias mediadas*”, partimos de este interés en la interconexión entre imágenes y textos, entre la creación de imágenes y la interpretación, entre explorar las imágenes y mediaciones de infancia y la interrelación con otras imágenes y tiempos. De acuerdo con Fernando Contreras “los límites de la visualidad comprenden todo lo que vemos, lo visible/invisible, y su relación con las palabras, los discursos. De hecho, siempre frente a lo visto cabe pensar si es primero la imagen o la palabra...” (2017: 484). Imágenes mentales, imágenes que duelen, imaginarios posibles. En este proyecto el alumnado aprendió técnicas visuales, y de interpretación, a relacionar lo biográfico con lo sociocultural, y la importancia pedagógica de repensar la construcción cultural y mediática de las identidades infantiles, empezando por las propias.

Conclusiones

Indagar el papel de las mediaciones en nuestras vidas en el proyecto *Infancias mediadas*, nos permitió entrar en contacto con unos imaginarios y examinar el papel de los mismos en los procesos de subjetivación. Si bien es sabido que el arte puede conseguir una implicación activa del alumnado, esta investigación ha demostrado que se incrementa cuando utilizamos narrativas visuales autobiográficas. Implicar la narración auto-biográfica en ello conecta pensamientos, afectos y emociones. Las TIC y los imaginarios lúdicos que incorporan, forman parte de las vidas de niñas y niños, y también de los discursos de infancia y de los modelos que dan forma a sus identidades. La división estricta entre espacios de aprendizaje (la escuela) y espacios familiares y de ocio, mantiene fuera de cámara estos aprendizajes e influencias. Hacerlas emerger en un espacio de formación de profesorado a través de la Cultura Visual y de las propias narraciones escritas y visuales ha sido, como acabamos de ver, muy positivo para la formación de estas chicas y chicos, puesto que ha permitido, en palabras de Ellsworth “movilizar lugares estancados del pensamiento” (2005: 23). Las implicaciones emocionales de las narraciones visuales autobiográficas posibilitaron desenredar el nudo que silenciaba la relación entre imaginarios tecnológicos, los propios recuerdos de infancia y sus deseos como futuros docentes. La investigación muestra las dificultades del alumnado para pensar sobre sus roles como consumidores y consumidoras de cultura visual, en relación con la construcción de sus identidades docentes. Como una especie de disociación, entre una alerta –incluso un rechazo– ante el uso infantil de las

TIC, y la recreación visual del importante papel que los imaginarios mediáticos han tenido en sus propias infancias. Se ha analizado la complejidad de todo ello y las tensiones originadas ante unas imágenes y recuerdos de infancia autocomplacientes y sus proyecciones como futuras maestras y maestros. Entre un pensar el espacio escolar como disciplinario y una docencia protectora. La reflexión, propiciada por las imágenes, ayudó a mitigar posiciones dicotómicas idealizadas entre el yo infantil que consume felicidad –idea de infancia que demanda una satisfacción sin límites– y el mito de un yo docente cuya omnipotencia puede proteger a las niñas y niños, ahuyentando todo posible peligro en sus aulas. En general, este proceso supuso la aceptación de estas influencias mediáticas en nuestras vidas, y entender las mediaciones y autobiografías visuales como lugares de aprendizaje.

Aun así, para una mayor comprensión de las influencias de las tecnologías mediáticas en los procesos de subjetivación e identidad, se necesitó de unas actividades más críticas. Con ello iniciamos unos itinerarios diferentes, acordes con un mundo saturado de imágenes, donde la creación digital se identifica cada vez más con el montaje, la combinación y la transformación de imágenes. En las artes visuales, de acuerdo con Juan Martín Prada (2015) “expresar” sólo puede ser resultado del uso de un diccionario ya compuesto, de un repertorio de elementos que combinar de diferentes maneras. En este proyecto, introducir actividades de producción visual y edición de imágenes y contraimágenes, en diálogo con las narrativas autobiográficas realizadas previamente, desplazó los aprendizajes, hacia unas pedagogías transformadoras abiertas a la alteridad. Ello abrió la posibilidad de descentrar nuestra mirada eurocéntrica, de visibilizar la alterización de la infancia como idealización instrumentalizada, de problematizar las representaciones del “otro” o detectar su omisión. En los imaginarios mediáticos infantiles y en las creaciones iniciales del alumnado, echamos en falta esas niñas y esos niños que habían sido borrados bajo una noción de infancia idealizada, aquí nos esforzamos en representarlos. Se trataba de incluir diferencias para dar lugar a un cambio educativo y, de esta manera, resistir lo que Remedios Zafra (2017) denomina espejismo de diversidad en redes, donde todo el mundo se parece. Las imágenes y la creación artística de contraimágenes ayudaron a ello de manera específica.

Las imágenes con las que el alumnado habita Instagram, suelen ser muy diferentes de las realizadas en el aula, el sentido crítico desplegado en la relación pedagógica topa con estos espacios de ocio y da lugar a una sensación de extrañamiento. Además, cuando las imágenes de las diferencias son tan fácilmente utilizadas como reclamo consumista en las redes sociales, las contraimágenes creadas en clase reducen su alcance significativo. No obstante, este proyecto nos ha permitido habitar esta paradoja a partir de irrumpir en la complejidad de la maraña virtual, para crear conocimiento pedagógico transformador. En este sentido podemos decir que, si bien internet no ha multiplicado de la manera esperada el alcance de nuestras imágenes, sí que ha disparado de manera eficaz nuestros aprendizajes.

Las actividades implementadas han sido muy útiles e investigarlas ha aportado evidencias de las dificultades de trabajar esta temática en la formación de profesorado, de su necesidad y de la utilidad educativa de las creaciones artísticas a tal fin. No son las creaciones en sí mismas, ni el hecho de divulgar las contraimágenes en el espacio virtual, sino los aprendizajes compartidos los que propiciaron este proceso; el hecho de problematizar nuestras propias posiciones como docentes y futuros docentes, y como consumidores y productores de cultura visual. De poner en cuestión mitos y discursos sobre “la infancia”, y de profundizar en la comprensión sobre las infancias mediadas a fin de asumir responsabilidad docente hacia las diferentes infancias.

En una época en que las imágenes forman parte del vocabulario cotidiano, no solamente se ha de volver a dar sentido a las imágenes, sino que también es preciso plantearse el lugar del lenguaje verbal en ellas. Las imágenes y creaciones visuales vehiculan el pensamiento y el diálogo, pero para ello se necesitan las palabras, palabras e imágenes mueven afectos y permiten la interpretación, el debate, el cruce de significados. Según Ingrid Guardiola, “en un tiempo virtual en el que todo apunta a la posverdad no parece tan importante la verdad o la mentira de los enunciados, sino la manera como se construyen estas verdades y mentiras” (2018: 232). A decir de esta autora aún no se ha dedicado bastante atención a estudiar cómo se construyen los nuevos mitos y rituales. En este sentido, lo que nuestro proyecto aporta, es una deconstrucción de mitos educativos y de imaginarios mediáticos infantiles y, a la vez, un esfuerzo de creación de nuevos imaginarios en las aulas. Esta investigación da cuenta de ello.

Referencias

- Bal, M. (2016). *Tiempos trastornados: Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Calderón, N. y Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Carrasco-Segovia, S. y García-Huidobro-Munita, R. (2016). La cultura visual y los pequeños relatos como desafíos para la educación artística. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (1), 1-10. [doi: 10.1344/reire2016.9.1911](https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1911)
- Contreras, F. (2017). Estudio sobre los planteamientos teóricos y metodológicos de los Estudios Visuales. *Arte, individuo y sociedad*, 29 (3), 483-499.
- Dussel, Inés (2006). Hay una multiplicidad de infancias. Entrevista a Valerie Walkerdine. *El Monitor*, núm 10. 2006/2007, págs. 38-40. Recuperado el 26-08-2020 de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2006_n10.pdf

Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Eisner, W. E. & Barone, T. (2006): *Arts-Based Educational Research*. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

Guardiola, I. (2018). *L'ull i la navalla*. Barcelona: Arcadia.

Gutiérrez Pérez, J. (2014). En Marín Viadel, R.; Roldán, J. y Molinet Medina, X. (eds.). *Fundamentación, criterios y contextos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística [Foundation, criteria and contexts in Arts based Research and Artistic Research]*. Granada: Universidad de Granada.

Han, B.C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.

Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

— (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.

— (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

Hernández, F.; Cuadra, M. (2018). Prácticas de archivo en torno a los imaginarios de la(s) infancia(s) en la fotografía artística contemporánea. Pulso, *Revista de Educación*, 41. 105-118.

Huerta, R. y Domínguez, R. (2019). La educación artística de la era digital: investigar en escenarios tecnológicos. *EARI. Educació Artística. Revista de Investigación*, 10, 9-20. [doi: 10.7203/eari.10.16111](https://doi.org/10.7203/eari.10.16111)

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación- acción*. Barcelona: Alertes.

Kincheloe, J. L.; Steinberg, Shirley R. (2000). *Cultura infantil y multinacionales: La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.

Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.

Marcellán, I., Aguirre, I. (2005). Cuando la educación estética no se ocupa de los medios, los medios se ocupan de la educación estética. *Revista de Psicodidáctica*. 10 (1), 85-92.

Marín, R. (2005). *Investigación en educación artística*. Granada: Universidad de Granada.

_ (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.

Marín, R., y Roldán, J. (edit) (2017). *Ideas visuales. Investigacion basada en artes e investigacion artística*. Granada: Universidad de Granada.

Martín, J. (2015). *Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales*. Madrid: Akal.

Molet, C., Bernad, O. y Quiroz, D. (2017). Espaiperformatiu: una plataforma virtual innovadora en la formación de docentes. En: *Innovación universitaria: digitalización 2.0 y excelencia en contenidos*. Mc Graw Hill Interamericana, 559-569.

Molet, C., Quiroz, D. y Revilla, A. (2018). In-diferencias: mediaciones artísticas y virtuales en la formación inicial del profesorado. *Observar* 12.

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 79, 85-123.

Sancho Gil, J M. (2019). De la tecnología para aplicar a la tecnología para pensar: implicaciones para la docencia y la investigación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18 (1). <https://orcid.org/0000-0002-2941-5619>

Vidiella, J. (2019). “Desbordar la Universidad” como una forma de estar y de repensar la educación desde una práctica encarnada y performática. La investigación educativa basada en las artes como innovación docente. *REIRE Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 12 (1), 1–14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.121034>

Walzer, A. (2011). *Visiones, Saberes y placeres. Sobre cultura visual y educación*. Madrid: Universitas.

Zafra, R. (2015). *Ojos y capital*. Bilbao: Consonni.

_ (2017). *Redes y posverdad*. Barcelona: Calambur.