

Prácticas activistas en la formación docente a través de la creación de fotolibros

Sabela EIRIZ

Carla ÁLVAREZ-BARRIO

Tiffany LÓPEZ-GANET

José María MESÍAS-LEMA

Datos de contacto:

Sabela Eiriz
Universidad de A Coruña
sabela.eiriz1@udc.es

Carla Álvarez-Barrio
Universidad de A Coruña
carla.alvarez.barrio@udc.es

Tiffany López-Ganet
Universidad de A Coruña
tiffany.lopez.ganet@udc.es

José María Mesías-Lema
Universidad de A Coruña
jose.mesias@udc.es

Recibido: 23/11/2023
Aceptado: 17/04/2024

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo indagar sobre las concepciones previas de docentes en formación acerca de los derechos de la infancia a través de la fotografía. Para ello, se ha empleado una metodología mixta basada en la investigación educativa basada en las artes y en la antropología visual. Los instrumentos de obtención de datos, así como de creación artística han sido fotografías, fotolibros e instalación. El tipo de imágenes empleadas responden a una búsqueda visual a través de los diferentes medios de comunicación que tratan el actual conflicto en Ucrania. La selección e intervención de estas imágenes huye de la estetización de la tragedia como concienciación social que, habitualmente, utiliza a la infancia desde una narrativa de la vulnerabilidad y desesperación. Por el contrario, hemos trabajado desde una perspectiva de la dignidad, respetuosa con los derechos de la infancia. Nuestra hipótesis de partida pretende activar un pensamiento crítico en la formación docente sobre el lenguaje visual y el uso de la imagen a través de la creación de fotolibros. Los resultados constituyen objetos artísticos creados por las maestras y maestros en formación como prácticas activistas de su pensamiento. A través del proceso creativo y de los artefactos realizados, se ha hecho un análisis cualitativo del pensamiento visual acerca de este conflicto bélico.

PALABRAS CLAVE: Investigación Educativa basada en las Artes; derechos humanos; fotolibro; formación docente; activismo.

Activist practices through the creation of photobooks in teacher education

ABSTRACT

The aim of this article is to investigate the previous conceptions of teachers in training about children's rights through photography. For this purpose, a mixed methodology based on arts-based educational research and visual anthropology has been used. The instruments of data collection and artistic creation have been photographs, photobooks and installation. The type of images used respond to a visual search through the different media dealing with the current conflict in Ukraine. The selection and intervention of these images flees from the aestheticization of the tragedy as social awareness that usually uses children from a narrative of vulnerability and despair. On the contrary, we have worked from a perspective of dignity, respectful of children's rights. Our starting hypothesis aims to activate critical thinking in teacher training on visual language and the use of images through the creation of photobooks. The results constitute artistic objects created by the teachers in training themselves as activist practices of their thinking. Through the creative process and the artifacts created by the teachers, a qualitative analysis of the visual thinking about this war conflict has been made.

KEYWORDS: Arts-based Educational Research; human rights; photobook; teacher training, activism.

Introducción. Derechos de la infancia en la formación docente: aprender a analizar críticamente las imágenes de guerra.

Grandes fotógrafos de la historia han documentado, cámara en mano, la crueldad del conflicto en diferentes partes del mundo. En algunos casos, pese a que el trabajo inicial haya sido periodístico, para agencias como Magnum, hoy en día, algunas de esas fotografías se han convertido en iconos del siglo XX y XXI. En la memoria colectiva, están las imágenes de Robert Capa sobre la Guerra Civil Española¹, de Dorothea Lange sobre la Gran Depresión en América, o la fotografía del Che Guevara por Alberto Korda en 1960 convertida, hoy en día, en un icono de la historia cubana. Pero en la actualidad, también existen fotoperiodistas que documentan los conflictos contemporáneos, como es el caso de Gervasio Sánchez en Sarajevo o Sandra Balsells en Palestina y la crudeza del conflicto de los Balcanes; o los que narran visualmente la crueldad del conflicto

¹ En este sentido, resulta muy interesante el trabajo sobre la Guerra Civil española, *Souvenirs1936* (de Castro-Martin y Sánchez-Macías, 2019, p.66), realizado con adolescentes de Bachillerato en donde los estudiantes «...construyeron sus propias imágenes de la guerra mediante fotografías en las que se caracterizaron como los ficticios personajes de su relato, los protagonistas históricos de la guerra o replicaron las más famosas instantáneas tomadas por los reporteros que la cubrieron para las agencias internacionales».

ucraniano. Todos estos fotoperiodistas, muchos de ellos también artistas, forman parte de la construcción de la memoria histórica gracias a su registro visual con sus cámaras en el ámbito de la fotografía documental. Como reflexiona Laura Terré (2022, p. 12) parece que la fotografía es testigo de los momentos de conflicto y que acompaña «a las revoluciones y, en justicia, llamar a las cosas por su nombre, ponerles rostro a los protagonistas y ayudar a reconstruir el caos de los instantes arrebatados y violentos».

Lo que es indiscutible es que detrás de estas imágenes tiene que haber una ética por parte del fotógrafo y de la agencia y, por ende, en el ámbito educativo debemos formar un pensamiento crítico hacia las imágenes para evitar fines propagandísticos o noticias falsas (denominadas a menudo con el anglicismo “fake news”). Las leyes éticas de la fotografía documental deben hacer referencia al honor, los derechos y la dignidad humana, así como la integridad de la persona o personas fotografiadas. Lo importante es que los docentes sepan analizar, desde la pedagogía crítica, fotografías que no vulneren los derechos humanos (DDHH), en general, y los derechos de la infancia, en particular: ¿cómo y de qué manera se retrata la infancia a través de la imagen y la fotografía de prensa? ¿Cómo influyen estas imágenes en la formación docente? ¿Cómo podemos generar prácticas activistas, basadas en la pedagogía crítica, que ayuden al profesorado en su pensamiento visual sobre la infancia en situación de conflicto? La hipótesis que nos planteamos en este artículo es si a través de la creación artística en formato de fotolibros, conseguimos una conciencia crítica en la formación docente, hacia el uso de las imágenes publicadas en redes sociales y/o medios de comunicación. Nuestro objetivo principal es que las maestras y maestros sean conscientes de la vulneración de los derechos de la infancia que se produce con la circulación de fotografías de lugares en conflicto. En otros trabajos previos que hemos realizado sobre los derechos de infancia y fotografía en la formación docente (Álvarez-Barrio & Mesías-Lema, 2022; García-Morís et al., 2021; Mesías-Lema, 2021; Mesías-Lema et al., 2022) ya habíamos comprobado la necesidad del trabajo artístico y visual para la emergencia del compromiso docente con los derechos humanos. En esta investigación, seguimos avanzando en esa misma línea, pero haciendo hincapié en la transformación de la identidad del profesorado. Teniendo en cuenta la hipótesis ya citada, defendemos una formación democrática que incide en un cambio conceptual de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, cuyo foco es la defensa de los derechos de la infancia, al fin y al cabo, los derechos de su futuro alumnado. Nos posicionamos dentro de una formación artística docente situada en los derechos humanos. Esta formación artística la basaremos en tres conceptos para producir el desarrollo de una identidad docente activista: antropología y alfabetización histórico-visual, pensamiento visual y el fotolibro como su materialización en forma de objeto artístico.

Antropología y alfabetización histórico-visual

La convicción de que rutinas, hábitos y culturas se manifiestan de forma visible a través de símbolos, ambientes, gestos o artefactos, da origen a la antropología como ciencia de estudio. Basada en esta premisa y respaldada por avances tecnológicos, surge la antropología visual, que utiliza la imagen para salvaguardar las prácticas

cotidianas en sus propios contextos, para documentar de forma directa aquello que sucede en el mundo (Ruby, 1996, 2007). Sin embargo, el enfoque antropológico no se limita a estudiar lo costumbrista o rutinario de una comunidad; sino que muestra especial interés por lo entendido como “subalterno”. Los momentos de conflicto, extrañeza, de incertidumbre o de vulnerabilidad humana que despuntaban la rutina requerían nuevas formas de recoger información para su estudio. Así es cómo se publica el libro *Writing Culture* (1986) una compilación pionera de investigaciones puramente antropológicas que incluyen lo que sus autores bautizan como “poéticas”. El dibujo, la pintura o la fotografía subjetiva se presentan como estrategias fiables para retratar y estudiar el mundo. Con el tiempo lo visual y sus estrategias narrativas se asientan para la antropología como potentes estrategias metodológicas que ofrecen nuevas maneras de profundizar en la reflexividad desde una nueva alfabetización (Boasso, 2022).

En la actualidad, sustentados por los medios de comunicación de masas de la era digital, los formatos más comunes para observar el presente son la imagen y el vídeo. Para Del Carmen Gallardo (2019), la fotografía (que es incluso la fuente de la imagen móvil: la película) muestra un extracto y a la vez un indicio de la realidad que está ligada a la mirada (su lectura). Esta forma de interpretar requiere de rigor analítico a la hora de intentar construir la narrativa de la imagen, que depende de la capacidad del observador para descomponer el extracto de la realidad congelada en la tentativa de construcción científica (p. 249).

Nos referimos a la alfabetización visual, concepto que toma forma a través de International Visual Literacy Association (IVLA) y es definido en sus planteamientos iniciales como la habilidad que permite una comprensión y comunicación creativa con el mundo (Debes, 1969). Esta organización la describe actualmente como un término orgánico que requiere de una definición y redefinición continua en consonancia con ese mundo cambiante (Harrison, 2023, s.p.). Ambos planteamientos presentan la alfabetización visual como competencia fundamental para un aprendizaje crítico y sensible conectado a la conciencia social (López León, 2017). Esta toma de conciencia histórica del “yo” como parte del entorno y de su interpretación implica la necesidad de una alfabetización histórica, aquella que hace evidente la conexión latente entre presente, pasado y futuro (Lee, 2002; Rüsen, 1992). Nos ayuda a ser conscientes del ahora, a empatizar con las imágenes del momento contemporáneo y no conformarnos con contemplar de forma ajena, distante o superficial lo que sucede. No sólo somos objetos de la historia; somos igualmente, sus sujetos (Freire, 1996). Auto-afirmarnos como “seres históricos” retratables permite entender la historia como un proceso inacabado, en continua construcción, y definido por una permanente reflexión crítica (Gómez & Miralles, 2017).

Sostenemos que la alfabetización histórico-visual reafirma nuestro papel activo como observadores en la imagen. Estudiar una fotografía o imagen supone no solo analizar aquello que vemos al más mínimo detalle, el mensaje, el momento o el lugar. Implica conocer la autoría y propósito, la información transmitida y nuestra propia percepción sobre ella. Hacer consciente al espectador de estos elementos supone situarse en una posición subjetiva sobre aquello que vemos y trascender más allá de lo

meramente observable para llegar a lo subconsciente: construcción de significados, pensamientos, preguntas...

Pensar es una acción. Para todos los intelectuales en ciernes, los pensamientos son el laboratorio en el que se formulan preguntas y se encuentran respuestas, y el lugar en el que se unen las visiones de la teoría y la práctica. El motor del pensamiento crítico es el anhelo de saber, de comprender cómo funciona la vida. Los niños están predispuestos de forma natural a ser pensadores críticos. Más allá de las fronteras de raza, clase social y género y de sus circunstancias concretas, los niños entran en el mundo de la maravilla y el lenguaje consumidos por el deseo de conocimiento. A veces están tan ansiosos por saber que no dejan de formular preguntas una y otra vez, exigiendo conocer el quién, el qué, el cuándo, el dónde y el porqué de la vida. Buscando respuestas, aprenden de forma casi instintiva cómo pensar (Hooks, 2022, p.17).

El pensamiento para la acción que expone Bell Hooks ligado a una necesidad de despertar y mantener activo el cuestionamiento ya fue defendido por Paulo Freire (1986) con su Pedagogía de la pregunta. Dentro de la formación docente, abrir interrogantes sobre aquello que vemos se vuelve una emergencia inmediata y necesaria para contar con esta perspectiva crítica del presente. El planteamiento educativo de una perspectiva antropológica y de la alfabetización histórico-visual otorga la cualidad de reconocer y abordar los problemas del mundo, argumentar y evaluar esos argumentos. Y, “todo en el marco de la interacción educando-educadores, en una relación dialógica que se teje desde un lenguaje común” (Ortiz Morales, 2018, p. 175). Desde una perspectiva artística de la formación docente, situamos en el centro las potencialidades del lenguaje visual.

El pensamiento visual y reflexión crítica a través de la fotografía

Tanto en el ámbito profesional como en entornos privados, todo contexto es susceptible de disponer la imagen como integrante o protagonista de su discurso. Convivimos con imágenes de todo tipo a lo largo del día: desde aquellas persuasivas que nos acechan como anuncios publicitarios, a fotografías que nos informan de lo ocurrido en alguna parte del mundo. Nos expresamos con ellas, haciendo uso de nuestro teléfono móvil para registrar un acontecimiento (más o menos banal, más o menos personal) que, generalmente, acabamos compartiendo a través de alguna red social. También en algunos casos (especialmente entre generaciones más jóvenes), hacemos uso de imágenes que tomamos prestadas de internet –y que ya han pasado a formar parte de un patrimonio colectivo bajo la entidad de “meme”– para hablar a través de ellas, condensando una idea humorística, crítica o emocional. La imagen fotográfica, entonces, toma forma de documento, de noticia o de mensaje de una manera casi automatizada y veloz.

Sin embargo, ¿cuánto pensamos y cuánto asumimos acerca de esas imágenes? ¿Cuánto conseguimos detenernos a observar y desgranar, a pesar de la velocidad a la que se producen y comparten tantas fotografías? Y, sobre todo, ¿con qué herramientas y recursos contamos para comprender y construir discursos visuales en el ámbito educativo? Si las fotografías tienen tanta relevancia a la hora de habitar el mundo, entonces requerimos de estrategias que nos permitan comprenderlas y recursos para saber emitir las. Al fin y al cabo, esas imágenes que enviamos y recibimos de manera

continua son sensibles al contexto que las rodea, así como a la mirada de quien las observa, y el significado de lo que vemos en ellas depende de nuestra capacidad, de su susceptibilidad y “del grado de entendimiento que haya entre quien las hace y quien las mira” (Nakahira, 2018, p. 47).

Tal y como afirma Dondis (2011, p. 26), el lenguaje visual tiene un carácter directo y observacional que lo diferencia del textual y, “aunque una descripción verbal puede ser una explicación extremadamente efectiva, ver un proceso basta a veces para comprender su funcionamiento”. Confiamos en nuestra mirada para comprender el entorno y, de manera similar, confiamos en las fotografías para hablar de él. Así ocurre con toda esa información a la que accedemos a través de imágenes, especialmente cuando se trata de comunicar los sucesos acaecidos en cualquier parte del mundo y que nos llegan bajo el filtro periodístico de los medios de comunicación. Si bien existe cierta conciencia crítica, este tipo de información está absolutamente integrada en nuestra cotidianidad y consumimos de manera masiva altas cantidades de información visual diariamente.

Como ya apuntó Sontag (2003, p. 7), “las guerras son ahora también las vistas y sonidos de las salas de estar”, una afirmación que, a día de hoy, podríamos extender a cualquier otro espacio, dada la ubicuidad de la información que provocan los dispositivos móviles. Además, entre las noticias que se difunden destacan a menudo los conflictos y los sucesos violentos, «a los que se responde con indignación, compasión, excitación o aprobación, mientras cada miseria se exhibe ante la vista». Nuestra mirada es sensible al dolor y el relato apela a una dimensión emocional que reacciona ante el horror de alguna forma, incluso con imágenes extremadamente crudas. La misma Sontag argumenta cómo una misma imagen puede producir diferentes reacciones y, por lo tanto, los usos que se hacen de la misma son también múltiples. No solo es perverso el acomodamiento de nuestra mirada ante la acumulación de imágenes violentas, sino también la propia función que éstas cumplen en el discurso masivo, dependiendo de quién y de cómo las emitan. Pueden ser una llamada a la compasión, pero también a la venganza. Los usos posibles de la imagen, así como la búsqueda de una reacción en las personas que las observan, son también, en cierto modo, parte de las propias imágenes, de una dimensión que va más allá de lo que vemos y que tiene que ver con una lectura profunda y crítica de las mismas.

En la inundación de imágenes en la que vivimos, muchas ideas vienen preconcebidas por lo que observamos y asumimos de manera automática. Todos esos mensajes que nos llegan como testimonios sucesos, pasan a formar parte de nuestro conocimiento visual, raramente cuestionado. Conocer verdaderamente algo implica revisar nuestra concepción previa sobre ello, pues “la estructura de nuestra mirada ya responde a una fórmula preestablecida” (Nakahira, 2018, p. 112). El significado de una fotografía no es hermético, sino que se multiplica con cada mirada que se detiene a comprenderla. Lo que vemos en ella se encuentra con lo que su creador o creadora propone y nos relata, pero también con la percepción del espectador, que interpreta mediante “sus propios criterios subjetivos” (Dondis, 2011, p. 35). Tal y como afirma Berger (1980), no hay un único modo de ver o leer fotografías: su “sistema radial” contempla un acercamiento a las mismas teniendo en cuenta una memoria en forma de red, conformada por contextos personales, políticos, económicos, históricos o

profundamente íntimos.

El conocimiento de la sintaxis visual no es solo una herramienta destinada a aquellas personas que trabajen con la imagen. En el momento en el que somos receptoras del lenguaje visual, nuestra comprensión podrá ser susceptible del detenimiento y el conocimiento aplicado en la observación.

A la hora de percibir una imagen, podremos identificar con mayor o menor facilidad los elementos que hay en ella para comprender lo que nos transmite. Pero descubrir su sentido e intención implica descifrar su código visual, que interpretaremos en base a nuestro conocimiento y nuestra cultura previas. Se trata, como decíamos, de analizar de forma crítica y profunda su representación para comprender la imagen (y el resultado de su relación con otras imágenes y elementos gráficos o textuales que la acompañen), yendo más allá de lo explícito para tratar de elaborar un enunciado visual y explicar su contenido (Lonna Olvera, 2022). Para ello, deberemos conocer los mecanismos del pensamiento visual y entender la alfabetización visual como una comprensión que va más allá de la mera capacidad óptica y de los gustos individuales, una tarea compleja que implica un estudio profundo y crítico, asumiendo, eso sí, que el lenguaje visual no dispone de la lógica del lenguaje textual (Dondis, 2011). El desarrollo de la mirada reflexiva y el pensamiento visual nos permite acceder al mensaje profundo de las imágenes. Para ello, la fotografía –y, concretamente, el fotolibro– se dispone como un ente de estudio y análisis.

El fotolibro como objeto artístico en la formación docente

La fotografía ha estado vinculada al formato libro desde sus inicios, pero los usos, disposiciones y discursos de los mismos han ido cambiando con los años, las tendencias artísticas y las posibilidades técnicas. De hecho, hoy en día, la definición de fotolibro contiene aún cierta ambigüedad, aunque sí podríamos hablar de un amplio consenso en sus características fundamentales.

El término del fotolibro viene de la traducción del inglés photobook, asentando con la investigación de Martin Parr y Gerry Badger *The Photobook: A History* (2004), donde lo definen como aquella obra en la que el mensaje se transmite a través de las imágenes, pudiendo incluir o no texto, y que tiene un carácter propio que responde al trabajo del autor (Vega Pérez, 2020, p. 43). Si bien la definición de estos autores resulta demasiado amplia comparada con las que nos encontramos a día de hoy, sí refleja la importancia del diseño, la encuadernación y, sobre todo, la secuenciación fotográfica del fotolibro, tres elementos mencionados habitualmente a la hora de definir el fotolibro.

Cuando hablamos de fotolibro, nos referimos a aquel trabajo fotográfico que toma forma en un objeto libro cuyas características materiales y formales responden a los conceptos y al discurso de su contenido, concibiéndolo como un todo. El autor a menudo interviene en las diferentes fases de su creación junto a la intervención, en ocasiones, de otros actores y roles, como el editor y el diseñador. Hablamos, por supuesto, de un objeto compuesto por páginas, que pueden estar unidas o no de diferentes maneras, y que nos presentan la posibilidad de la doble página como característica distintiva respecto a otros soportes fotográficos. El fotolibro es soporte o medio para transmitir un concepto, un mensaje, un discurso, una serie de reflexiones, de ideas o de emociones, principalmente, a través de disposición de imágenes

fotográficas. Decimos principalmente, pues no es el único elemento que puede aparecer en él, también el texto u otros elementos visuales (como ilustraciones o diseños gráficos) pueden formar parte del discurso. Sin embargo, el mayor peso narrativo y la estructura del fotolibro recaen, fundamentalmente, en la fotografía.

Ahora bien, la ambigüedad y subjetividad a la hora de establecer sus límites y los intentos de aglutinarlos a partir de aspectos puramente formales, conllevan el riesgo de homogeneizar un campo amplio y diverso (Vega Pérez, 2020, p. 49) sobre el cual no hay consenso ni unanimidad. Quedarían excluidas del amplio abanico del fotolibro las monografías, los libros ilustrados con fotografías y los catálogos que, si bien son publicaciones que incluyen fotografías en sus páginas, su ideación y construcción responde a otro tipo de intenciones y características. No se trata de enfrentar todas estas diferentes tipologías (entendiendo que los límites entre ellas, muchas veces, son difusos e inservibles), pero sí es cierto que tratar de aglutinar todas las publicaciones que incluyen fotografías bajo una misma categoría, reduce su propio análisis. De manera similar ocurre con los fanzines y los libros de artista puesto que, si bien comparten esa resonancia entre la intención discursiva y la formal característica de los fotolibros, sus formatos bien son limitados (como en el caso de los fanzines) o bien se expanden más allá del objeto libro (como es el caso de los libros de artista su variedad de formas).

Todas estas afirmaciones y categorizaciones no son más que puntos de anclaje, a menudo cuestionados y difuminados debido a las características particulares de cada fotolibro, por lo que en todo momento se deberá tener presente la fluidez y fragilidad de sus fronteras. Lo fundamental, en todo caso, será observar todo aquello que nos habla de cada fotolibro: las dimensiones, el tacto y el color del papel, los materiales de los que está hecho, el tipo de encuadernación, las cualidades de la impresión... y, por supuesto, también la manera de secuenciar y disponer las fotografías en su interior, así como las propias imágenes y cualquier elemento que contenga, lo que nos cuentan a través de lo que vemos y a través de lo que entendemos y sentimos a lo largo de la lectura. Cada elemento es susceptible de significar o, como mínimo, apoyar y participar en el discurso del fotolibro, de lo que nos quiere decir y transmitir.

Horacio Fernández nos ofrece en *Libro* (Fernández et al., 2014) tres elementos fundamentales y característicos del fotolibro: formato, tiempo y ritmo. Se han mencionado previamente características propias del formato, los otros dos elementos hacen referencia a la experiencia. El tiempo del fotolibro viene marcado por imágenes que requieren más o menos detenimiento a la hora de observarlas, así como por el tiempo que, como editores o como lectores, dedicamos y necesitamos para experimentarlo. El ritmo, por su parte, hace referencia a la conjunción del tiempo en el espacio, o del espacio a lo largo del tiempo, y a todos los juegos, contrastes, disposiciones y variaciones que ponemos en práctica en su creación. Todos los elementos que toman partido en el proceso de creación de un fotolibro, se unen y vinculan con un mismo fin. También Gerry Badger, en su definición de fotolibro, apunta hacia la idea de suma, de vinculación y potencial conjunto de todas las partes, con un indiscutible protagonismo de las imágenes como vehículo principal para la transmisión de las ideas (Shannon, 2010, p. 56). Lo conceptual y lo material, lo textual y lo visual, se conjugan. Tal y como plantea el editor Gonzalo Golpe, la puesta en página de las fotografías atiende a las estructuras generadas por las asociaciones gráficas y los

recursos morfológicos “que se sirven de la forma, el color, el tono, la escala, el contraste, la proporción, el encuadre, la distribución de los pesos visuales” (Golpe, 2020, p. 139).

Las fotografías (y todo el contenido gráfico que pueda formar parte también de las páginas de un fotolibro) actúan en sintonía, transmitiendo un discurso que se desarrolla a través de la edición, la secuenciación y la disposición. Ros Boisier (en Boisier & Simoes, 2019, p. 23) concibe el fotolibro como el resultado de una exploración creativa, comunicativa, estética, expresiva y/o narrativa. Esta conjunción de diferentes dimensiones necesita de cierta implicación en la lectura para lograr establecer una comunicación con el lector. El fotolibro se convierte así en objeto y en proceso con el que profundizar en las posibilidades de las imágenes fotográficas y sus relaciones – entre ellas, pero también entre la imagen y nuestra mirada–, actuando e interactuando en un proceso de lectura que requiere de nuestra participación y comprensión (Golpe, 2020, p. 121).

Los ejemplos de fotolibros son tan numerosos y variados, pero es cierto que es a través de su observación y lectura como mejor podemos desvelar las estrategias fotográficas y de diseño que se despliegan en ellos. En el fotolibro *You can call me Nana* de William Harris (2021), el autor nos habla de la demencia progresiva de su abuela recuperando en las páginas de sus fotolibros recuerdos del álbum fotográfico familiar, alternándose con otras tomadas por el artista en un presente erosionado. En estos tiempos compuestos, se muestra la relación entre una abuela y su nieto, un relato tan íntimo como universal, con un marcado carácter emocional, pero también divertido e incluso inquietante. Precisamente por esa demencia que se interpone en la memoria, el relato no es lineal, a juego con una memoria desordenada construida con imágenes que retratan y hablan de una persona a lo largo de su vida. Apenas hay textos en el fotolibro: dos caligrafías diferentes, que se intercalan con algunas fotografías y que se corresponden con las voces de la abuela y el nieto, reconstruyen sus diálogos, así como un texto final que acota el relato.

Si observamos otros ejemplos de fotolibros, encontramos discursos y disposiciones de lo más variadas. En *Y tú, ¿por qué eres negro?* de Rubén H. Bermúdez (2019), el peso narrativo recae fundamentalmente en las imágenes, todas ellas apropiadas y provenientes del imaginario del autor: álbum familiar, propaganda publicitaria, imágenes de prensa, etc. El relato autobiográfico es también un ensayo político, contando al mismo tiempo una historia personal y común. El texto acompaña a las imágenes y, a través de la voz del autor en primera persona, conocemos las resonancias, los impactos y las anécdotas que marcan la identidad a lo largo de su historia.

Otro fotolibro diferente podría ser *Almost There* de Aleix Plademunt (2013). Un trabajo en el que el autor reflexiona sobre la distancia y el papel de ésta a la hora de observar el mundo (ampliando lo muy pequeño y reduciendo lo muy extenso) y, por extensión, sobre el propio acto fotográfico y cómo la imagen es a menudo el medio para ver y comprender el mundo. Las fotografías en blanco y negro se suceden a lo largo de las páginas con ritmos de lectura y disposiciones variables, que nos llevan a detenernos y a establecer relaciones entre ellas. Finalmente, nos encontramos el título de la pieza: *Almost There*, y casi podríamos intuir la frustración del autor por sentirse siempre demasiado cerca o demasiado lejos, buscando sin encontrar las distancias exactas. El trabajo recoge una investigación desarrollada a lo largo de cuatro años, pero que

adquiere también un marcado carácter poético y emocional.

Las secuencias de fotografías dispuestas a lo largo de las páginas responden al discurso de las fotografías y sus tamaños y ubicaciones, así como los espacios en blanco que las rodean y separan, como los silencios en una partitura. El fotolibro es un objeto de lectura compleja que implica no solo poner nuestra atención en las fotografías sino también en las relaciones que se crean entre ellas, entre las páginas o entre otros elementos que lo componen y sus correspondencias, sus relaciones o sus contradicciones. También, como decíamos, en sus cualidades físicas, que pueden integrar el discurso y ser significantes. Hay, inevitablemente, una ambigüedad en el fotolibro que requiere de una lectura activa que vaya más allá de lo literal, de lo visual, y que evoque e imagine (Martín-Núñez, 2022). En su comprensión, entran en juego nuestro imaginario, nuestra cultura visual y nuestro conocimiento de las distintas estrategias visuales que se disponen en sus páginas.

Figura 1

Fotografía del fotolibro *DEVOTOS* de Toni Amengual. Recuperado de: <https://toniamengual.com/product/devotos-book/>



Un ejemplo muy llamativo es *DEVOTOS* de Toni Amengual (2015) (Figura 1). Para empezar, su formato llama la atención: una estructura leporello que divide el relato en dos caras separadas y que aporta una tridimensionalidad al fotolibro que permite desplegarlo en el espacio. Cuando observamos las imágenes y conocemos el discurso interno, este formato acaba por encajar. El fotolibro se compone de cuarenta fotografías, veinte dispuestas en una cara y veinte en la otra. De un lado, retratos con banderines del PSOE, en los que el color rojo resalta notablemente. Del otro, retratos con banderines del PP, destacando el color azul. Las imágenes fueron tomadas en los mítines del año 2011, cuestionando la democracia bipartidista que hasta entonces protagonizaba la política española, como las dos caras de un mismo elemento.

Yéndonos de nuevo a otro ejemplo muy diferente, Chris Dorley-Brown realizó una investigación visual de su historia familiar que tomó forma en el fotolibro *The Longest Way Round* (2015). Vinculando imágenes de su archivo familiar con imágenes históricas, fotografías contemporáneas, cartas familiares y documentos de guerra, nos cuenta una historia bélica y de amor: la de su padre, prisionero de guerra en Alemania durante la Segunda Guerra Mundial, y su madre, novia de un soldado. Se trata, una vez más, de una historia personal e íntima que resuena de manera común y se convierte en universal, hablando de los grandes temas de la historia humana. Se trata de un fotolibro muy extenso dividido en dos partes: en primer lugar, se nos presenta y relata la historia de su padre y, exactamente en el punto medio del fotolibro, comienza la historia de la madre. Ambas tienen disposiciones similares, estableciendo paralelismos entre las historias a través de las imágenes. Otro recurso gráfico interesante es cómo el autor no solo muestra las fotografías antiguas del álbum familiar, sino también sus reversos, donde a menudo encontramos información sobre fechas, lugares o dedicatorias. Al final del libro, tenemos un texto del autor donde reflexiona sobre la idea del libro y un índice de imágenes, de manera que los significados se determinan y acotan.

La complejidad del fotolibro es equivalente al gran abanico de posibilidades que nos ofrece a la hora de trabajar con las imágenes y de construir discursos visuales. Tanto su lectura como su creación son un intercambio continuo de ideas y formas que retroalimentan su contenido y encuentra, en cada lector o lectora, nuevos caminos posibles para descifrar sus mensajes. El fotolibro es “susceptible de ser activado, ejecutado, en una interacción física única y muy íntima con el lector. La ambigüedad se concibe como un gesto poético, pero también como la creación de un espacio para el pensamiento” (Martín-Núñez, 2022, p. 148).

Método

Teniendo en cuenta el marco teórico sobre los tres conceptos en los que nos situamos para transgredir la formación docente, la metodología de investigación se enmarca bajo el paradigma de la Arts-Based Educational Research (ABER) (Eisner & Barone, 2012; Mesías-Lema, 2012, 2018; Leavy, 2018, 2021), y en el uso de la fotografía como instrumento de la investigación (archivo, documentación y creación artística) siendo su objeto artístico el fotolibro. La fotografía, tanto la usada en la confección del fotolibro como el propio fotolibro creado, responde a (Mesías-Lema & Ramón, 2021, p.10):

1. el potencial de la fotografía como un tipo específico de imagen con carácter

- propio, cuya práctica, reflexión y producción para la investigación sobre las acciones educativas sea fotográfica;
2. la concepción de la fotografía como instrumento indagador desde la práctica artística contemporánea dentro del contexto educativo y, por otra parte, como reflexión del proceso de aprendizaje artístico del alumnado.
 3. la fotografía como instrumento investigador porque nos permite aproximarnos de modo interpretativo a las narrativas fotográficas del alumnado, infiriendo nuevas perspectivas científicas encaminadas hacia un conocimiento más exhaustivo sobre la relación entre el pensamiento docente y la práctica en la formación de profesorado en artes visuales.

Así mismo, en paralelo, se ha pedido a todos los participantes reflexiones por escrito acerca del proceso creativo y sobre su pensamiento crítico acerca del uso visual de la infancia en el conflicto de Ucrania. Nos planteamos con esta ABER activar el pensamiento crítico de las maestras y maestros en formación inicial a través de la imagen, como detonante de una formación profunda en derechos humanos y, concretamente, aquellos que afectan a los derechos de infancia.

Objetivos

Se fija como objetivo principal que el profesorado sea consciente de cómo la circulación de fotografías de lugares en conflicto vulnera los derechos de la infancia. Acordes a la evolución de la investigación, se plantean seis objetivos específicos a lo largo del proceso:

1. Despertar una mirada crítica sobre las imágenes de la infancia y su uso actual en situaciones de conflicto.
2. Analizar la evolución histórica observando diferentes formas de retratar a las niñas y niños a través de la fotografía artística y documental.
3. Cuestionar activamente el uso de estas imágenes en la actualidad para diferentes causas sociales/bélicas.
4. Explorar nuevas formas de contar a través de la estrategia de creación de fotolibros como objetos artísticos y la instalación artística.
5. Activar narrativas visuales que permitan a los docentes en formación reinterpretar relatos actuales desde el respeto y la dignidad.
6. Analizar posteriormente dichas narrativas, atendiendo tanto al lenguaje escrito como al lenguaje visual empleado.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta investigación se fundamentan en la imagen fotográfica y en sus usos y disposiciones a la hora de construir un discurso propio, utilizando para ello referentes y estrategias de la creación contemporánea.

Las fotografías utilizadas provienen de imágenes documentales y de prensa, revisadas y seleccionadas por el propio alumnado para la creación de su discurso. La premisa dada a la hora de realizar la edición es utilizar el blanco y negro, de manera que se conserve unidad estética en los discursos. Teniendo en cuenta, además, que el

color es un componente con múltiples posibles capas de significado según su tratamiento, la limitación al blanco y negro también facilita la lectura y la combinación de fotografías por parte del alumnado. Además, las imágenes podrán ser intervenidas mediante el collage para modificar o ampliar su mensaje. Por otro lado, a la hora de disponerlas en las páginas de cada publicación, deberán tener en cuenta asimismo la posibilidad de acompañarlas con texto, si así lo estiman oportuno.

En cuanto al empleo de fotolibros contemporáneos como instrumento visual, cabe comprender cómo estos adquieren diferentes disposiciones y diseños dependiendo de su carácter y las premisas que los acompañan en su diseño. Así como algunos fotolibros sirven de soporte para mostrar el proceso o el resultado de una investigación, otros adquieren un tono narrativo y muchos de ellos se mueven en un plano poético. En ellos se integran e hibridan “los códigos de lo documental, lo artístico y lo secuencial, reinventando su lenguaje en cada pieza, generando así potentes discursos visuales” (Martín-Núñez, 2022, p. 114). Por ello, resulta difícil establecer clasificaciones más allá de rasgos orientativos que hagan referencia a temáticas, corrientes o ciertos formatos. Volviendo a las palabras de Martín-Núñez (2022, p. 114), el fotolibro está emparentado «con otras formas contemporáneas también diversas, minoritarias, experimentales y marcadamente subjetivas que despliegan una enorme complejidad discursiva, como el ensayo audiovisual».

Partiendo de estos rasgos, los fotolibros creados por el alumnado serán susceptibles de ser analizados como objetos únicos y de reflexión individual a través de la observación de diferentes elementos como son su formato, discurso y planteamiento visual. Este pensamiento narrativo en la formación del profesorado ha sido tratado para analizar las producciones de los estudiantes y cómo estos comprenden la memoria y alfabetización histórico-visual (Sáiz-Serrano & Gómez-Carrasco, 2016).

En último lugar, todas las creaciones individuales del alumnado pasarán a formar parte de un único objeto que compone la instalación artística final. Envueltos en plástico y prensados al vacío, cada uno de los fotolibros es finalmente una pieza de un gran manto dispuesto en vertical sobre la pared. De esta forma, el alumnado no solo investiga con las imágenes sino también con sus posibilidades artísticas y discursivas, interviniendo un espacio de forma conjunta.

Participantes

La presente investigación se realiza con 120 maestras y maestros en formación inicial de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de A Coruña. El proyecto se desarrolla en el tercer curso del grado de Educación Infantil con el alumnado de la materia de Didáctica de la Expresión Plástica.

Procedimiento

Los objetivos y narrativas visuales de esta investigación se materializan tomando como punto de partida la actual Guerra de Ucrania, entendida, junto a la Guerra de Siria, como uno de los grandes conflictos de nuestro tiempo que deja a un lado los derechos

humanos. El detonante de este proceso fue la observación de la representación del conflicto en los medios de comunicación situando el foco de atención en los derechos de la infancia. El pensamiento crítico debe velar para identificar el utilitarismo y la objetificación de las niñas y niños como instrumentos susceptibles de apelar a la empatía y condena del espectador. Generalmente, estas imágenes muestran una perspectiva paternalista del conflicto que vulnera directamente los derechos de sus protagonistas, exhibiéndoles en situaciones íntimas, sensacionalistas, vulnerables y violentas. Antes de comenzar se abren nuevos interrogantes: ¿de dónde procede esta instrumentalización del sufrimiento infantil a través de la fotografía? ¿Existe otra forma de mostrar los conflictos más respetuosa con las personas que los habitan?, ¿es posible una narrativa visual de la infancia como protagonista que no vulnere sus derechos?

Llevando estas cuestiones al aula, el proyecto se fundamentó en tres acciones para la reflexión y posterior creación de los fotolibros a través de las imágenes: selección, intervención y composición visual narrativa.

1. La investigación se inició con una reflexión sobre la tipología de imagen que se difunde en los medios de comunicación y la posición que ocupan en ella las niñas y niños. Introducimos el concepto de antropología visual como parte de la fotografía científica y documental identificándose como un elemento inseparable de la cultura, sus imágenes recogen un instante que un testimonio instantáneo colectivo y/o individual. Recorreremos desde esta perspectiva la fotografía documental, costumbrista y humanitaria a través de referentes fotográficos clásicos –Lewis Hine (1874-1940), Dorothea Lange (1895-1965), Fred Stein (1909-1967), Shirley Baker (1932-2014), William Klein (1926-2022), Elliot Erwitt, (1928-act.) ...–, referentes menos conocidos –Voula Papaioannou (1898-1890), Gordon Parks (1912-2006), Bruno Barbey (1941-2020) ...–, y contemporáneos como Andre Wagner (1986-act.). Las imágenes seleccionadas tienen diferentes trasfondos y finalidades, como interpretar la vida de la clase obrera en la revolución industrial, mostrar el día a día de las familias durante el Crac del 29, reflejar los horrores de segunda guerra mundial (los campos de concentración, la hambruna de 1941 o los juegos de la infancia en las calles) o denunciar el racismo actual. Desde el costumbrismo, la dignidad y el respeto, se reflejan los conflictos empleando formas que no apelan a la deshumanización de sus protagonistas. La incomodidad, la espontaneidad o la metáfora visual se sitúan como herramientas poderosas y necesarias para una nueva forma de narrar.

En esta sesión se pactaron los criterios de selección estableciendo un uso libre de la imagen, pudiendo seleccionar imágenes actuales –o no– que fuesen tomadas –o no– en el conflicto de Ucrania. El único condicionante señalado fue huir del sensacionalismo y la vulnerabilidad de ciertas imágenes de prensa y otros medios. Las fotografías seleccionadas no tenían por qué contener personas, pero sí debían hablarnos de ellas.

2. Las estrategias de intervención de las imágenes fueron introducidas a través de la técnica del collage fotográfico para la transformación y creación de narrativas. Las fotografías empleadas fueron seleccionadas por el alumnado participante y, una vez impresas, se procedió a formar un archivo compartido en el suelo del aula a disposición libre de las alumnas. La acción artística se desarrolló en pequeños grupos, invitando a que cada uno de ellos construyese un relato que ocupase únicamente la mitad de un folio. Se les invitaba a recortar, unir, jugar con los vacíos, los detalles... La única condición era emplear la cantidad mínima y necesaria de texto para que las imágenes

y su interacción nos introdujesen en la historia.

Una vez realizados, los collages se situaron de nuevo en el suelo como nuevo archivo compartido. Tras presentar grupalmente estas historias se inició la construcción de una narrativa común que aunase todas las intervenciones siguiendo un hilo conductor.

3. La acción final se dedicó a introducir claves sobre la composición y narrativa visual. Se comenzó por acotar el concepto de *fotolibro* como artefacto artístico. Partiendo de ejemplos de fotolibros contemporáneos, se analizaron conjuntamente los elementos que los constituyen (como las fotografías, el texto, los gráficos y la interacción de estos elementos entre sí), fundamentales para la construcción de discursos visuales y fotográficos.

Con la intención de observar las diferentes transformaciones de forma objetiva, se buscó una forma de construir relatos desde el mismo punto de partida. Así, se establecieron dos condiciones para la creación de los fotolibros: la ausencia de color (imágenes en blanco y negro) y el empleo de un formato compartido (un único folio con dobles que crean un total de 7 páginas, más una portada y una contraportada). Por último, cada uno de ellos fue acompañado de una breve reflexión por escrito que recogía las ideas iniciales y finales, referentes y estrategias utilizadas.

Otra premisa establecida para facilitar el trabajo de reflexión crítica acerca de los principios de la Declaración de los Derechos del Niño (1959), fue que podrían incluir un principio concreto (o una parte de él), situado a modo de texto en la portada con tipografía y formato libres.

La creación de un objeto artístico compartido surgió posteriormente como una necesidad de contar con un archivo visual que recogiese las narrativas de los 120 docentes en formación participantes en el proyecto. La decisión de envolver estas piezas artísticas al vacío responde a la urgencia de conservar y cuidar estas reflexiones del conflicto de Ucrania desde la empatía y el respeto. Cada uno de los fotolibros presenta en el objeto final una cara visible, seleccionada cuidadosamente, así como una cara oculta que no puede verse. Finalmente, todos se unen a través de argollas de metal construyendo un manto de plástico y papel que condensa una acumulación de imágenes que tratan de explicar una realidad inexplicable.

Análisis de datos

El análisis de estos objetos atiende a dos perspectivas diferentes: el lenguaje visual y el discursivo.

Desde un análisis visual, las primeras construcciones contaron con elementos estereotipados como el uso continuado del «NO WAR» (ver Figura 2) o «El mensaje más importante que debemos enseñar en las aulas», así como de las palabras «incertidumbre» y «esperanza». Como afirma una de las personas creadoras: «he buscado imágenes que transmitan esto, la incertidumbre del viaje y la esperanza cuando son acogidos por otros países». En este caso, el uso de la palabra fue desapareciendo de forma progresiva para transformar sus ideas a través de la metáfora hacia el relato visual: «puse un tanque en llamas dentro de una escuela donde solo queda en pie una casa de juguete, escribí al lado únicamente la palabra “poder” porque quienes dirigen la guerra desde fuera siempre siguen en pie».

Figura 2

Extracto del fotolibro de Y. M. correspondiente a la portada y contraportada.



Figura 3

Extracto del fotolibro de A. L. correspondiente a la guarda final.

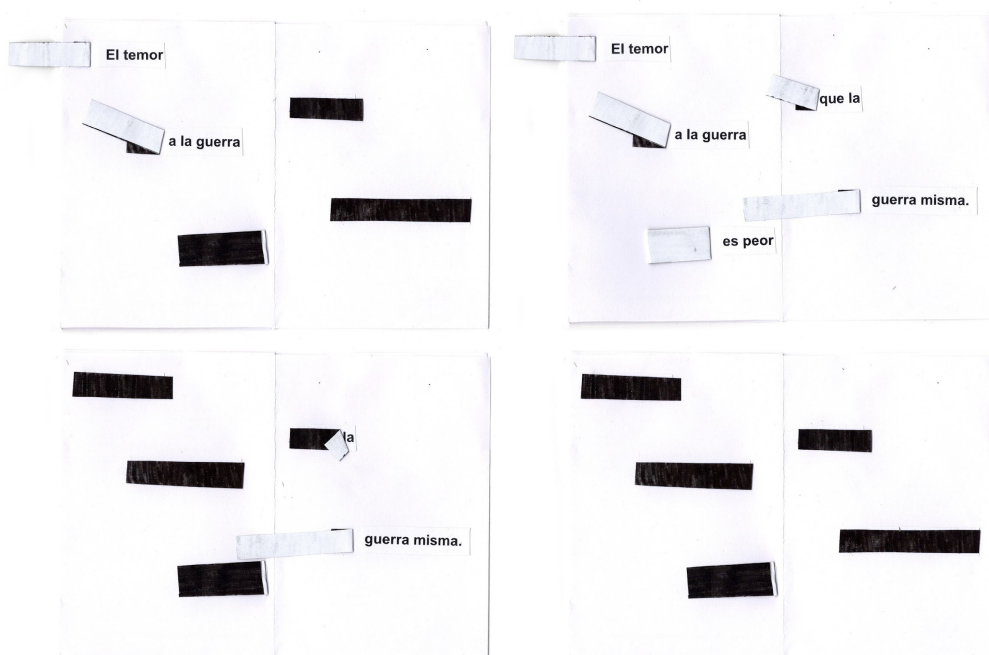


En otras ocasiones, la palabra llega a desaparecer: «pegué una sola fotografía que va aumentando de tamaño. Lo hice así porque cuando aparece una guerra parece algo pequeño y cada vez se hace más grande hasta que no hay vuelta atrás» (ver Figura 3) Elementos con gran carácter simbólico se reiteraron en diferentes fotolibros: peluches y hogares vacíos (ausencia), muros y ventanas (refugios), suciedad en los libros (sensación de pólvora), rostros tapados (despersonalización), recortes (destrucción), giros (confusión). El uso de titulares edulcorados e imágenes antiguas aparecen enfrentando fotografías actuales en muchos casos, veladas, pixeladas o borrosas: «¿si no se ven no existen? ¿podemos mirar hacia otro lado?» (ver Figura 4).

Aparecen elementos simbólicos extraídos de narrativas reales de las personas que las vivencian «he colocado “puntos azules” porque se han llamado así lugares de las fronteras destinados a proteger a infancias no identificadas ni acompañadas y que lleguen a un refugio seguro».

Figura 4

Extractos del fotolibro de P. L. correspondientes a las guardas y páginas centrales.



El análisis discursivo muestra que frente a la idea preconcebida de una guerra compartida (refiriéndose a ella como «la guerra entre Rusia y Ucrania») y la percepción

Resultados

En cuanto a la selección de la temática, destacamos que dos principios fueron elegidos casi de forma unánime: el Principio nº 7 (juego) y el Principio nº 6 (afecto, amor y comprensión). Esta elección se ve justificada, en la mayoría de los casos, por un lado, por su formación docente: «a lo largo de nuestra formación siempre hemos hablado de un ambiente de apego y juego fundamental para el desarrollo y pensé ¿se puede jugar a 500 metros de la guerra?» (ver Figura 6). Por otro, por cierta sensación de incapacidad a la hora de tratar ese derecho: «investigar esto me ha impactado de una forma que no pensaba que fuese a suceder, me costó elegir mucho un principio, todos eran demasiado duros de tratar»; «yo no veo las noticias, ni sabría hablar de esto como profe, es durísimo». Esto nos da una pista clave sobre las carencias formativas en DDHH desde la educación de los futuros docentes.

Figura 6

Extractos del fotolibro de C. I. correspondientes a las páginas centrales.



La búsqueda de medios fotográficos hizo que aflorase una nueva dimensión: «he buscado las fotos más dolorosas y trágicas sacadas de los medios de comunicación de todo el mundo. Esto ha sido una tarea complicada porque hay muchísimas». Una pequeña parte del alumnado considera que es fundamental incluir imágenes directas: «hace falta poner fotos porque el miedo y la tristeza está en su mirada, solo ahí se puede ver lo verdaderamente duro que es esta situación» (ver Figura 7). Por el contrario, el pensamiento mayoritario es una condena a los medios de comunicación: «con la careta de la información utilizan a una infancia en estado de shock: niños asustados llegando a aulas de países que no conocen, separándose de sus familiares o agarrados al cuerpo sin vida de sus padres», «he visto fotos muy fuertes, así somos los privilegiados, nos aprovechamos hasta del peor momento de los niños para apelar al sentimiento y conseguir dinero: los fines pueden ser buenos, pero ¿y los medios?», «como los políticos convierten a los niños en un objeto fácil que pueden emplear a su antojo» o «no tienen reparo en contar sus historias, comercian con el dolor ajeno».

Figura 7

Extractos del fotolibro de I. C. correspondientes al despliegue de páginas centrales.

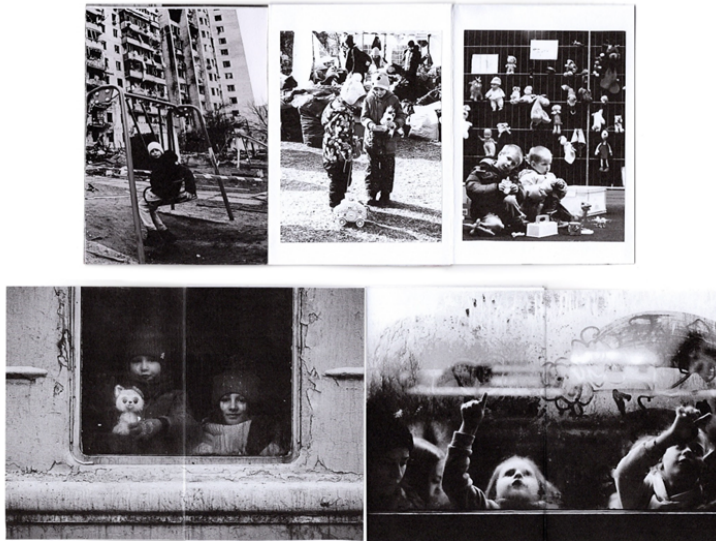


Figura 8

Extractos del fotolibro de A. G. correspondientes a las guardas iniciales.



Tanto desde el análisis visual como discursivo, inicialmente aparece la dulcificación de la guerra («es un día más de guerra, pero, viéndolo de forma optimista es un día menos para empezar a ver la luz»), así como de la situación de sus afectados («es

increíble ver el valor de niños, parece de película»). Puntualmente, observamos una vinculación emocional directa con el conflicto «me duele escribirlo y pensarlo» o «quisiera que los niños no sufran más de lo que ya han sufrido». Estas ideas iniciales han transicionado hacia una percepción más realista («parece ficticio, pero es una realidad cruel») ligada a reflexiones críticas sobre nuestra vinculación con los hechos: «nos pintaremos la cara con la bandera ucraniana, recaudamos dinero, pero la realidad es que se nos olvidará antes de que termine», «nos sentimos muy humanitarios, pero lo que más nos indigna es que suba por el cierre de fronteras el precio del aceite de girasol». Otro estereotipo observado es la existencia de “buenos y malos” dentro del conflicto: «Antes de este trabajo buscamos si había otras guerras y encontramos la de Siria. Algunos compañeros dijeron “están locos, quieren matarse entre ellos por un trozo de tierra santa”. Eso es hipocresía. Nadie quiere luchar en una guerra». Llama la atención la reivindicación del papel de los civiles («no son héroes, no son ángeles de la guarda, son personas obligadas a participar en una guerra injusta») mientras, se señala a los responsables: «una guerra es una lucha de poder entre líderes que piensan en los habitantes como peones, una vez leí que en las guerras se matan jóvenes por hombres que no se manchan las manos» (ver Figura 8).

Se aprecia, a todos los niveles, una evolución de sus ideas desde estereotipos hasta pensamientos más divergentes y anclados a los discursos en pro de los Derechos de la Infancia.

Figura 9

Extracto de un fotolibro conservado “al vacío” (páginas correspondientes a la guarda final).



Las sutiles diferencias finales entre las narrativas de cada fotolibro (al fin y al cabo, el alumnado trabajaba con un archivo similar de imágenes y con un punto de vista en común), se aúnan a la hora de conjugarlos como un todo en la posterior instalación. Como palabras de un mismo discurso, se elevan sobre la pared con una fuerza compartida: la crítica a la violencia y el cuestionamiento de las imágenes. El plástico

que las envuelve al vacío, las comprime y las concreta, retratando la zona cero en la que se ha convertido un territorio devastado por la guerra (ver Figura 9). Así lo manifiesta el manto vertical que se instala en la pared, generando un mapa híbrido donde las imágenes y los textos individuales funcionan como una sola voz (Mesías-Lema et al., 2023) (ver Figura 10).

Figura 10

Instalación de “VACÍO” en el V Congreso Internacional de Educación Patrimonial, 2022. Sala ubicada en el Complejo Cultural el Águila (Madrid).



Discusión y Conclusiones

Cuando los estudiantes se inmiscuyen en la profundidad de un proceso artístico, desde sus entrañas, otras inquietudes, preguntas y respuestas en torno al arte y a su relación pedagógica, emergen. A posteriori, con el tiempo, es cuando todas estas experiencias estéticas se ven materializadas a través de una actitud de respeto del alumnado hacia el arte. Bajo mi experiencia en todos estos años, estas actitudes perduran para siempre.

(Mesías-Lema, 2023, pp. 21-22)

La formación docente en educación artística es la piedra angular del cambio que necesitamos en nuestras escuelas. Si no logramos modificar este *pensamiento docente* hacia un *pensamiento artístico de la práctica docente*, seguiremos fracasando en nuestro intento por dignificar el área. El pensamiento artístico de la práctica docente implica que el profesorado aprenda a ser disidente en su aula. Esta disidencia docente, a través de prácticas activistas en arte, pretenden transgredir los modelos hegemónicos impuestos desde la sociedad hacia los estudiantes. La defensa de los derechos humanos y el sentimiento de justicia solo se aprende en el compromiso del día a día en el aula. Fuera de ella, la vulneración de derechos es un hecho y solo tiene lugar la lucha por su restitución, defensa y perpetuación para el bienestar social. No podemos dejar de lado las luchas anteriores, como el pensamiento Carol Hanisch, una de las defensoras del movimiento feminista de los años 60, cuando nos recuerda que “los problemas personales son finalmente problemas políticos. Para una solución colectiva, sólo hay acción colectiva” (Hanisch, 1970). Una acción colectiva que tiene lugar en lo que Zeichner (2010) denominó “tercer espacio”, ese lugar experimental entre la formación docente y su conexión real con las escuelas.

En ese contexto, planteamos el fotolibro como un lugar de encuentro entre el pensamiento y la creación. Se nos presenta como un artefacto de potencial interés en la enseñanza artística y la alfabetización histórico-visual. Ya no solo por las posibilidades que ofrece a la hora de leer y trabajar con imágenes fotográficas (así como las relaciones que se establecen a la hora de combinarlas y disponerlas), sino también por cómo motivan el análisis crítico en dicha lectura. No se trata únicamente de establecer relaciones entre las imágenes, las páginas y los elementos del fotolibro, sino que, como ya hemos mencionado, requiere de cierta predisposición individual para aportar nuestro entendimiento. Los lenguajes artísticos parten, en mayor o menor medida, de la realidad, para poder percibirla y comprenderla tanto mediante su captura y registro, como en su lectura (Raich Muñoz, 2014). No trabajamos entonces en términos de erróneo o aceptado, sino que se establecen posibles correspondencias que nos permiten comprender, analizar y, en definitiva, pensar las imágenes. A través de los fotolibros como objetos artísticos, podemos ser responsables con nuestra herencia colonialista sobre la percepción de las imágenes de infancia que inundan constantemente redes y medios de comunicación (herencia, en todo caso, inconsciente). Nuestros estudiantes se incorporarán al sistema educativo en un corto plazo de tiempo, por eso necesitamos urgentemente *descolonizar su mirada*, porque la mirada siempre es ideológica: “necesitamos colonizar al otro para ser nosotros mismos” (Escaño, 2022, p. 42).

La revisión de imágenes y la decisión sobre su uso en la narrativa individual de cada alumno/a, implica indiscutiblemente una reflexión (más o menos profunda o crítica) sobre su contenido y su reproducción en un discurso crítico y decolonialista. Así lo vemos entre toda la variedad de fotolibros realizados: si bien algunos conservan y reproducen el discurso original de las imágenes de prensa (solo que con un uso del texto más poético y centrado en las narrativas de la infancia), otros profundizan en esas mismas imágenes, las intervienen y las cuestionan, bien mediante el uso del texto o bien con la transformación de las mismas (recortándolas, utilizando el collage, la manipulación plástica, etc.). Estos estudiantes han conseguido interiorizar un pensamiento crítico a través del fotoactivismo de sus procesos creativos.

De manera similar, las narrativas que se construyen son más o menos efectivas dependiendo de la profundidad y la crítica con que el autor trabajó con ellas. Nos encontramos con algunos discursos que siguen apelando a la emoción y la empatía (tanto con el uso del texto como por la selección de imágenes que muestran rostros y escenas trágicas), pero también con otros donde se ejerce una visión crítica sobre la guerra y las mismas imágenes, cuestionando las razones del conflicto, así como su proyección mediática. El uso del collage es, además, una forma de cuestionar las imágenes seleccionadas inicialmente, interviniéndolas para transformar sus significados. En ese sentido, hay un pensamiento crítico y activo hacia las fotografías y su uso.

Por su parte, la instalación de fotolibros *Vacío* como creación artística colectiva, ha incidido en esa idea comunitaria de crear una conciencia democrática en la formación docente. Estas prácticas activistas como deconstrucción de estereotipos de las fotografías de la infancia en la esfera pública, proyectan en el espectador otra forma de entender e interpretar estas imágenes en zonas de conflicto. Desde un posicionamiento democrático del arte y de la educación, es el activismo docente el que genera un pensamiento transformador en la sociedad igualitaria que proponemos. Ser y potenciar una enseñanza crítica en arte es defender los derechos de todas personas,

porque “no hay democracia sin una opinión pública que ejerce un control efectivo sobre el poder, formula sus críticas y hace valer fundamentalmente sus exigencias” (Innerarity, 2018, p. 32). La educación que necesitamos, tal y como recogía Paulo Freire en su obra póstuma *Pedagogía de la indignación* (2001), ha de ser capaz de formar a personas críticas, curiosas e indagadoras, no puede ser la “que ejercita la memorización mecánica de los educandos, la que “entrena”, en lugar de formar. No puede ser la que “deposita” contenidos en la cabeza “vacía” de los educandos, sino la que, por el contrario, los desafía a pensar” (pp. 110-111). A través de la formación de docentes críticos, promovemos el fomento de una enseñanza respetuosa con el mundo y consciente de las imágenes que lo muestran y hablan de él.

Agradecimientos

Agradecimiento especial a las 120 alumnas participantes en el proyecto, cuya instalación “Vacío” se expuso en el Congreso Internacional de Educación Patrimonial (CIEP) del 19 al 21 de octubre de 2022 en Madrid, en formato de instalación como comunicación científica vinculado a la tesis doctoral de Sabela Eiriz *El fotolibro contemporáneo como objeto, narración y proceso en la enseñanza artística*. Esta investigación se enmarca dentro del proyecto *Los derechos de la infancia, adolescencia y juventud: habitando proyectos activistas con estudiantes, docentes y artistas contemporáneos*, Ayuda PID2020-117147RA-I00 financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y Ayuda del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España [FPU22/03696] relativo a la formación de profesorado universitario correspondiente al año 2022, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación (PEICTI) 2021-2023.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Todos los coautores han participado de igual forma en el proceso de investigación y redacción del mismo.

Referencias

- Álvarez-Barrio, C. y Mesías-Lema, J.M. (2022). Etnografía visual e infancia: fotografía y archivo visual en la investigación educativa. *VISUAL REVIEW Revista Internacional de Cultura Visual*, 9(2), 267-287. <https://doi.org/10.37467/gkarevvisual.v9.3153>
- Amengual, T. (2015). *DEVOTOS*. Autoeditado.
- Berger, J. (1980). *Mirar*. Ediciones de la Flor.
- Boasso, F. (2022). Antropología visual, un camino para coproducir conocimiento. *Andes, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades*, 33(1). <http://www.scielo.org.ar/pdf/andes/v33n1/1668-8090-andes-33-01-26.pdf>
- Boisier, R. y Simoes, L. (eds.) (2019). *De discursos visuales, secuencias y fotolibros*. Muga.
- de Castro Martín, P. y Sánchez-Macías, I. (2019). #Souvenirs1936 Transmedia y procesos de identización en el aprendizaje de la Guerra Civil Española. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua*

- Revista De Escuelas Normales*, 33(1).
<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/72028>
- Debes, J. L. (1969). The Loom of Visual Literacy: An Overview. *Audiovisual instruction*, 14 (8), 25–27.
- Del Carmen Gallardo, R. (2019). Los espacios de la violencia. Un análisis visual de los polígonos PRONAPRED en Acapulco, Guerrero. *Perspectivas. Revista De Ciencias Sociales*, 4(8), 247–266. <https://doi.org/10.35305/prcs.v0i8.60>
- Dondis, D. (2011). *La sintaxis de la imagen*. Editorial Gustavo Gili.
- Dorley-Brown, C. (2015). *The Longest Way Round*. Overlapse.
- Eisner, E. y Barone, T. (2012). *Arts-Based Research*. Sage
- Escaño, C. (2022). *Pedagogías de la mirada*. Dykinson.
- Fernández, H., Uriarte, J., De Middel, C. y Gimeno, E. (2014). *Libro*. Editorial RM.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. La Aurora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- García-Morís, R., García Bugallo, N. y Martínez-Medina, R. (2021). Students' Social Representations of Forced Migration as a Relevant Social Problem and Its Curricular Inclusion at the End of Primary School. *Social Sciences*, 10(11), 423. <https://doi.org/10.3390/socsci10110423>
- Golpe, G., Báez, R. y Marote, A. (2020). *Curso / Discurso*. Cabeza de Chorlito.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Sílex.
- H. Bermúdez, R. (2019). *Y tú, ¿por qué eres negro*. Editorial Phree.
- Hanisch, C. (1970). *The Personal is Political, Notes from the Second Year*. Women's Liberation. <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>
- Harris, W. (2021). *You Can Call Me Nana*. Overlapse.
- Harrison, K. (2023). What is Visual Literacy. *Web Visual Literacy Today*. <https://visualliteracytoday.org/what-is-visual-literacy/>
- Hooks, B. (2022). *Enseñar el pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Innerarity, D. (2018). *Comprender la democracia*. Gedisa.
- Leavy, P. (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. The Guildford Press.
- Leavy, P. (Ed.). (2021). *Popularizing Scholarly Research. Methods and Practices*. Oxford.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice understanding history. En Donovan, M. y Bransford, J. (Eds.). *How Students Learn: History in the Classroom*. National Academies Press.
- Lonna Olvera, I. (2022). Narrativa gráfica y hermenéutica. Hacia una interpretación y comprensión de las imágenes que narran. *Zincografía*, 11, 184–196. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.133>
- López León, R. (2017). Fotografía, alfabetización visual y educación en diseño. *Inventio, Crítica y Artificios*, 13(31), 65–69. <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/168>
- Martín-Núñez, M. (2022). Entre la narración, la poética y la cinética: la complejidad discursiva en el fotolibro español contemporáneo. *Bulletin of Spanish Studies*, 99(1), 113–149. <https://doi.org/10.1080/14753820.2021.2021681>
- Mesías-Lema, J. M. (2012). *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

- Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 57, 19–28. <https://doi.org/10.3916/c57-2018-02>
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible*. Editorial Graó.
- Mesías-Lema, J. M. (2023). Prácticas curatoriales pedagógicas como investigación educativa basada en las artes en Macaya, Serra y Suárez (Coords.) *Nous Escenaris. Reptes i oportunitats de l'educació artística i els museus. XVIII Jornada de Pedagogia del'Art i els Museus*. Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona/MAMT Pedagògic.
- Mesías-Lema J. M. y Ramon, R. (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes. *International Journal of Arts-based Educational Research*, 1(1), 7-22. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7618>
- Mesías-Lema, J. M., López-Ganet, T., Álvarez-Barrio, C. y Eiriz, S. (2022). Prácticas artísticas situadas. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 15, 228-249. <http://doi.org/10.5281/zenodo.5980079>
- Mesías-Lema, J.M., Álvarez-Barrio, C., Eiriz, S. y López-Ganet, T. (2023). Vacío. En P. De Castro (Ed.) *Instalaciones y artefactos*, pp. 34-36. OEPE y Comunidad de Madrid
- Nakahira, T. (2018). *La ilusión documental*. Ca l'Isidret.
- Ortiz Morales, F. (2018). Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior en R. Milena Páez Martínez, G. Marlén Rondón Herrera & J. H. Trejo Catalán (Eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, (pp. 158–179). <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0jhs>
- Plademunt, A. (2013) *Almost There*. Ca l'Isidret.
- Raich Muñoz, Ll. (2014) *Poética fotográfica*. Casimiro Libros.
- Ruby, J. (1996). Antropología visual en D. Levinson & M. Ember (Eds.), *Enciclopedia de Antropología Cultural* (Vol. 4, pp. 1345–1351). Henry Holt y Cía.
- Ruby, J. (2007). Los últimos 20 años de antropología visual. Una revisión crítica. *Revista Chilena de Antropología Visual*, 9, 13–36. <http://rchav.cl/imagenes9/imprimr/ruby.pdf>
- Rüsen, J. (1992). *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. FLACSO.
- Sáiz Serrano, J. y Gómez Carrasco, C. J. (2016). Investigar pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175–190. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701>
- Shannon, E. (2010). The Rise of the Photobook in the Twenty-First Century. *St. Andrews Journal of Art History and Museum Studies*, 14, 55–62. <https://ojs.st-andrews.ac.uk/index.php/nsr/article/view/237>
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara.
- Terré, L. (2022). *La fotografía habla de revoluciones*. Fundación MAPFRE.
- Vega Pérez, C. (2020). *Transformaciones en la edición de fotolibros en España (2008-2018)*. [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/62451/>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>