

Autorretratos de infancias: grabados, dibujos y selfies

Autorretratos de infâncias: gravuras, desenhos e selfies

Self-portraits of childhoods: prints, drawings and selfies

Fernando Miranda 

Facultad de Artes, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

fmiranda68@gmail.com

Sergio González 

Facultad de Artes, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

gonzalezsergio71@gmail.com

Resumen

El artículo aborda la representación de las infancias a partir de autorretratos producidos por niños y niñas en el contexto escolar, y con diferentes tecnologías, desde la perspectiva de los Estudios de Cultura Visual. Partiendo de una caracterización plural de las infancias, se consideran también las influencias que las imágenes que circulan en los entornos infantiles cotidianos pueden tener en aquellas que niños y niñas producen sobre sí. El concepto de visualidades se ubica en la relación entre las imágenes y los contextos sociales, de manera que éstos son relevantes para la interpretación de la producción infantil.

Palabras clave: Infancias; Estudios de Cultura Visual; Autorretrato

Resumo

Este artigo aborda a representação das infâncias através de autorretratos produzidos por crianças no contexto escolar com diferentes tecnologias, a partir da perspectiva dos Estudos de Cultura Visual. Partindo de uma caracterização plural das infâncias, também considera as influências que as imagens que circulam no cotidiano das crianças podem ter sobre aquelas que as crianças produzem sobre si mesmas. O conceito de visualidades está localizado na relação entre as imagens e os contextos sociais, de

modo que estes são relevantes para a interpretação da produção infantil.

Palavras-chave: *Infâncias; Estudos da Cultura Visual; Auto-retrato*

Abstract

This article discusses the representation of childhoods based on self-portraits produced by children in the school context, and with different technologies, from the perspective of Visual Culture Studies. Starting from a plural characterisation of childhoods, it also considers the influences that the images that circulate in everyday children's environments can have on those that children produce about themselves. The concept of visualities is located in the relationship between images and social contexts, so that these are relevant to the interpretation of children's production.

Keywords: *Childhoods; Visual Culture studies; Self-portraits.*

Existen las infancias...

Para quienes trabajamos en la educación, y en la educación de las artes visuales en particular, el encuentro con niños, niñas y adolescentes siempre diversos, es parte de nuestra cotidianidad.

En estos espacios habituales, aquellos con quienes convivimos han resultado a lo largo de la historia señalados por distintas formas de adjetivación, sean por procesos de “minorización” de los niños y niñas, sean por resultado de asignación de condiciones de inmadurez o carencia.

Al respecto, Graciela Frigerio (2008, p. 22) señala que “llamaremos ‘prácticas de minorización’ a las que niegan la inscripción de los sujetos en el tejido social, a las que constituyen en las infancias un resto y a las que ofrecen a las vidas no el trabajo estructurante de la institucionalización, sino la institucionalización de las vidas dañadas”.

En este sentido, los niños y las niñas han sido objeto de cuidado, atención y protección, como si se tratara de una etapa de la vida incompleta y carente que debe transitarse para accederse a la posición fiable de la madurez.

Claramente, estas definiciones refieren de distinta maneras a los sujetos de acuerdo a su origen social, e instituciones como la escuela han protegido más a unos niños y niñas que a otros -y se han resguardado de ellos y ellas- según su procedencia o su potencial desafiliación o desvío de lo esperable o lo correcto.

Diferenciamos la idea de infancias de la de niños y niñas como sujetos, sobre

los y las que, justamente, las representaciones de infancia existentes en la sociedad operan en su definición. Como señala Julio Moreno (2004) “[infancia] es el conjunto de intervenciones institucionales que, actuando sobre el niño ‘real’ [...] y su familia producen lo que cada sociedad llama niño. De modo que niño es el producto de los efectos de la infancia sobre una materialidad biológica.” (s/p)

A partir de esta noción coincidimos en que, en las sociedades contemporáneas, las representaciones construidas como *infancias* merecen considerar una diversidad tal que amerita su denominación plural, con las consecuencias de proyección de lo que es ser niño o niña en determinadas circunstancias: lo que proyectamos como niña de un barrio pobre, niño de una escuela privada, etc. tiene que ver con la “expectativa” de lo que las infancias como concepciones plurales modelan en tales definiciones.

Frigerio señala, asimismo (2008, p. 20), que las instituciones dedicadas a las infancias desarrollan una doble función -de protección y castigo a la vez- que tiene que ver con prácticas de *minorización* que refieren a una “peligrosidad predelictual”, a una “presunción de potencial delictivo” en función de un origen social. En los mismos términos:

“[...] la eficacia de ciertos imaginarios segmentadores de las infancias han contado con una transmisión efectiva que requiere aventurar la hipótesis de que el mundo interno de los adultos reserva intencionalidades complejas y alberga sentimientos contradictorios hacia la infancia. (FRIGERIO, 2008, p. 50)

El trabajo con las infancias, como el que este artículo releva, requiere pensar su condición necesariamente diversas, sus variedades de deseos, identidades y proyecciones vitales. Estas infancias en plural tienen formas de (auto)representación también diversas, y cada vez más mediadas por diferentes formas de producción, distribución y uso de las imágenes.

Estas imágenes adquieren su condición de visualidades justamente en la relación que los sujetos establecen con ellas respecto a sus experiencias propias, configurando formas narrativas y de relatos¹.

Por esto, se requiere ser conscientes de los motivos, intenciones y sentidos que impulsan las prácticas de educación artística que se realizan en marcos institucionales con infancias. Como define Frigerio (2008, p. 68):

¹ La noción de “visualidad” ha sido trabajada en nuestro medio en MIRANDA, F. y VICCI, G. Pensar el arte y la cultura visual en las aulas. Montevideo: Santillana, 2011.

[...] pensar a los niños implica el trabajo de pensar, de hacer consciente, de poner en evidencia no solo las múltiples formas de las infancias, sino algo de los adultos que remite a universos de todos los tiempos y que se expresa en las propuestas políticas que se les destina a los niños (2008, p. 68).

Reflexionar sobre estas políticas tiene que conducirnos a establecer críticamente cuáles son, en cada época, las maneras en que se definen las características de las infancias y de las adolescencias. Sólo de esta comprensión crítica podremos recoger los elementos que nos autoricen a proyectar y desarrollar propuestas colectivas en el arte y la educación.

Recordemos el interesante libro de Jon Savage (2018), *Teenage. La invención de la juventud 1875-1945*, sobre las maneras de definir, aceptar y construir la adolescencia en el mundo hegemónico occidental, como ejemplo de esfuerzo de comprensión de las categorías establecidas sobre los sujetos que pertenecen a ciertos tramos de edad².

Al fin, los segmentos de las edades no-adultas, definidas habitualmente por su inmadurez, necesidades de cuidado, educación o protección han sido, siempre, motivo de abordajes disciplinares diversos.

Lo interesante en nuestro campo es poder ver las infancias como momentos vitales de construcción de identidades, de producción de narrativas personales, así como pertenencias colectivas. Hay allí una posibilidad relevante para la educación de las artes visuales y la experiencia estética.

Es Giorgio Agamben (2007) quien atribuye a la infancia el momento singular de vivencia de experiencias con relación a una etapa previa a la adquisición del lenguaje. Dirá: “El hombre, en cambio, en cuanto tiene una infancia, en cuanto no siempre es ya hablante, escinde esa lengua una y se coloca como aquel que, para hablar, debe constituirse como sujeto del lenguaje, debe decir yo.” (AGAMBEN, 2007, p. 72)

La posibilidad de apropiación de la lengua, vista como algo externo a adquirir, como condición de lo humano, implica la necesidad de aprendizajes, pero también una reconfiguración de la naturaleza humana y su relación con la cultura como espacio de experiencia.

2 Recomendamos especialmente el capítulo 30, “Año cero. El triunfo del teenager.” (pp. 545 – 558)

Aquí la educación de las artes visuales tiene mucho que reflexionar acerca de las adquisiciones que promueve y los relatos que habilita, en base a crear condiciones que favorezcan estos movimientos en la práctica y las inherentes cualidades de transformación que reconoceremos. Del mismo modo que con la lengua, “[en] cuanto tiene una infancia, en cuanto no siempre es ya hablante, el hombre no puede entrar en la lengua como sistema de signos sin transformarla radicalmente, sin constituir la en discurso.” (AGAMBEN, 2007, p. 79)

En el trabajo con las infancias tenemos que favorecer la producción de espacios y momentos de surgimiento de experiencias estéticas que tengan que ver con lo que les sucede a los niños, niñas y adolescentes en su diversidad de identidades y deseos. Es por este lado que Imanol Agirre (2005) dirá que se conduce la posibilidad de la experiencia estética; “no [es] por el [lado] de la genialidad del artista o de la obra, por donde podríamos atisbar nuevos criterios válidos para evaluar y hacer útiles en nuestra vida, las nuevas formas de arte [...]” (s/p). La experiencia aquí presentada considera, además, las nuevas maneras de las tecnologías y sus posibilidades como soportes variados de la imágenes.

***Selfies* y otras formas de representar(se) en el espacio escolar**

En 2013 la palabra *selfie* fue calificada como palabra del año para el *Oxford English Dictionary*, según nos ha dicho Nicholas Mirzoeff (2016). En tales términos la *selfie* resuena no porque sea algo nuevo, sino porque desarrolla, expande e intensifica la larga historia del autorretrato (MIRZOEFF, 2016, p. 29) El autorretrato tiene una larga tradición en el arte occidental y ha sido una forma (re)presentación de los creadores de todas las épocas, especialmente de artistas masculinos y “geniales”, pero la *selfie* ha popularizado y extendido la posibilidad de esta manera de darse a conocer a otros.

Desde la pintura flamenca a Diego Velázquez y de Marcel Duchamp hasta Andy Warhol, por señalar ejemplos, es posible dar continuidad a estas maneras de presentarse socialmente en la imagen artística, que ha tenido ejemplos notables en artistas mujeres, entre Frida Khalo y Esther Ferrer.

El autorretrato está, por otro lado, unido a la propia historia de la fotografía, basta recordar la conocida imagen de Hippolyte Bayard y su autorretrato como ahogado, que ha originado numerosas interpretaciones y reflexiones en los estudios del arte, la fotografía y la cultura visual.

Pero lo que profundiza los procesos de “amateurización” (PRADA, 2012) de producción de visualidades en la época contemporánea ha permitido la popularización del autorretrato a través de las *selfies*.

Mirzoeff señala que este fenómeno es propio, además, de la mayoría de los jóvenes urbanos, conectados en red (2016, p. 30), y ha reconceptualizado la historia del autorretrato ubicándolo con extrema vigencia en la actualidad. De hecho, “la experiencia digital perfila una específica experiencia corporal y corporeizada al crear una compleja zona de mediación, un pliegue, entre lo real y lo virtual”. (MARTÍNEZ LUNA, 2017, p. 2)

En el mismo sentido, el reconocimiento de las identidades feministas o queer como algo que podemos producir y modificar, unido al crecimiento y expansión de las tecnologías ha producido un espacio relevante para el estudio de los fenómenos del campo de la cultura visual (MIRZOEFF, 2016, p. 51).

El trabajo que motiva el análisis de este artículo relaciona lo que el mismo autor definiría como la combinación entre las interacciones del mundo *online* cuanto del mundo real, como aquello que define la cultura visual de hoy (2016, p. 62) Para Jacques Rancière (2010, p. 94), por su parte:

la representación no es el acto de producir una forma visible, es el acto de dar un equivalente, cosa que la palabra hace tanto como la fotografía. La imagen no es el doble de una cosa³. Es un juego complejo de relaciones entre lo visible y lo invisible, lo visible y la palabra, lo dicho y lo no dicho.

En cualquier caso, y a efectos de nuestro interés, vale la pena pensar con Lander Calvelhe (2021, p. 77) que el análisis de las representaciones no es un objetivo en sí mismo, si no que debe considerar “[...] las experiencias y usos que dichas representaciones posibilitan. Las características de los contextos de recepción, las personas que habitan tales contextos y sus reacciones...”.

Si bien Calvelhe realiza un estudio específico -con adolescentes gais de 14 a 19 años-, algunas de sus conclusiones son necesariamente generalizables, en cuanto a los usos de las tecnologías, las maneras de construcción identitaria y las formas de presentarnos frente a otros y otras.

3 Vale la pena consultar a ARROYO, L. **Tu no eres tu selfie**. Barcelona: Editorial Milenio, 2020.

Retomamos aquí lo señalado por Graciela Frigerio (2009, p. 30), cuando se pregunta acerca de dónde viven los niños y las niñas, nos dice:

Los niños viven en la institución que es la lengua ofrecida (sin ella no habría sociedades); [...] viven en el marco que construyen con sus pares (otros niños) y viven en un mundo amplio y complejo [...] del cual depende en buen parte, mucho de lo que los afecta.

Es decir, las formas en que los niños y las niñas se representan –y así se presentan a otros y otras- tiene que ver con es complejidad cotidiana en que crecen, y con esos propios entornos construidos, en los que estamos convencidos la educación artística tiene un sentido promotor de acontecimientos y posibilidades de aprendizajes. En *Mil mesetas*, Deleuze y Guattari sostienen que:

Un rostro es algo muy singular... Ancho rostro de mejillas blancas, rostro de tiza perforado por unos ojos como agujero negro. Cabeza de clown, clown blanco, pierrot lunar, ángel de la muerte, santo sudario. El rostro no es una envoltura exterior al que habla, piensa o percibe.” (DELEUZE & GUATTARI, 2004, p. 173)

Sobre este punto llama la atención Marina Garcés en un texto reciente, el rostro como manera de comparecer frente a otros, la posibilidad de ser, que no se da de hecho por la imposición del acto de nacer, sino por la condición de lo social. Por esto es relevante la oportunidad educativa de abrir formas de comparecer ante otros y otras. Garcés sostiene que “[...] la existencia en cuanto humano depende de poder presentarnos antes nosotros mismos. ¿Qué nos hace presentables? ¿Cómo aparecer ante y entre los demás? [...] ¿Cómo llegamos a poder dar la cara?” (GARCÉS, 2020, p. 34)

No alcanza con *decir*, con la apropiación y uso del lenguaje -ya referimos antes este tema- es necesario mostrarse a los demás, “*comparecer*”, y en eso el centro es el rostro, en la forma de estar con los demás, de (re)presentarse a los otros.

Claro que, además, el rostro evoca la idea de *paisaje* en tanto refiere a un entorno de relaciones sociales de distinto carácter, sociales, familiares, laborales, ambientales, etc.; el rostro establece una relación de expresión de su ámbito, aún en el extremo de su primer plano digital o cinematográfico:

El primer plano cinematográfico trata, fundamentalmente, el rostro como un paisaje, así se define, agujero negro y pared blanca, pantalla y cámara. [...]No hay rostro que no englobe un paisaje desconocido, inexplorado; no hay paisaje que no se pueble con un rostro amado o soñado, que no desarrolle un rostro futuro o ya pasado. (DELEUZE & GUATTARI, 2004, p. 178)

El rostro nos “sitúa siempre en un tiempo y en un espacio, en unas jerarquías y en unas identidades posibles.” (GARCÉS, 2020, p. 37)

El efebo de Anticitera se hace una selfie en la portada de un libro sobre cultura visual⁴ y llama nuestra atención sobre el lugar de las representación, el deseo y la producción, distribución y uso de las imágenes visuales. El autor del libro nos advertía en un artículo anterior que ocurre:

[...] más bien un cambio cualitativo en la condición contemporánea de lo figurativo, según el cual las imágenes están ganando una cierta independencia de las realidades de las que eran representación. Lo visual ya no es el medio transparente por el que se referencia un mundo, porque las imágenes, al ganar una eficacia performativa para construir realidades, han atraído hacia sí mismas los procesos de conocimiento y simbolización. (MARTINEZ LUNA, 2014, p. 5)

La educación de las artes visuales requiere una ampliación del concepto de alfabetismo en cuanto los medios analógicos han sido ampliados, en uso y alcance, por unas posibilidades digitales cada vez más extendida y a disposición de los niños y las niñas.

Hay una condición de época marcada por la creencia en que en:

[...] la medida en que la lógica de la imagen contemporánea es la de la circulación y la movilidad, la participación y la interconexión, la imagen responde a una lógica del dar y el recibir: las imágenes hoy se dan, y el mundo se (nos) da hoy en imagen”. (MARTINEZ LUNA, 2017, p. 2)

Fernando Hernández estableció esta necesidad con mucha claridad cuando afirmaba que el tradicional concepto de alfabetismo se mostraba “insuficiente para

⁴ Nos referimos a la edición de MARTÍNEZ LUNA, S. Cultura Visual. La pregunta por la imagen. Vitoria-Gasteiz: Sans Soleil Ediciones, 2019.

relacionarse con la complejidad que conllevan las actuales representaciones y tecnologías de la visión” (2007, p. 56).

El trabajo de representación del autorretrato bajo diferentes formatos pretende un despliegue de posibilidades de apropiación de maneras de representación que amplíen los recursos educativos en el aula. De hecho, recuperan la orientación de “[explorar] cómo las manifestaciones de la cultura visual median en los discursos a través de la construcción de narrativas contribuyendo a producir representaciones del mundo y de los sujetos”. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 88)

Mark Fisher sugirió ya hace un tiempo que el hecho de presentar alguna dificultad de adaptación al sistema escolar quizás se deba más a la “capacidad de procesar los datos cargados de imágenes del capital sin ninguna necesidad de leer: el simple reconocimiento de eslóganes es suficiente para navegar el plano informativo de la red, el celular o la TV.” (2020, p. 54)

Si bien Fisher señalaba esta condición para los adolescentes británicos, el punto de la reflexión parece ser al menos merecedor de una consideración para construir formas interpretativas de lo que sucede en nuestras instituciones escolares, tan centradas en la lengua verbal y escrita.

Por otro lado, la posibilidad de (auto) representación, la traducción de la imagen personal y la ampliación de la *selfie* -cada vez más común en las distintas plataformas de uso infantil y adolescente-, abarcando otras maneras expresivas, es lo que estamos considerando en este texto a partir de una experiencia concreta.

En este sentido, podemos coincidir en que sucede un “encuentro, quizás un colapso, entre la cultura visual y lo que ha venido en llamarse cultura del aula. Es responsabilidad de una pedagogía crítica hacer de tal encuentro una ocasión para el aprendizaje mutuo [...]” (MARTINEZ LUNA, 2014, p. 5)

En el caso de la utilización de *selfies*, y su traducción a diferentes posibilidades expresivas, se trata de hacer más complejo el mundo cotidiano en la capacidad de expresar nuestra relación con él, nuestros puntos de vista y nuestras acciones para modificarlo.

La discusión entre lo digital y lo analógico es quizás mucho más propia del mundo adulto que de los entornos vitales de las infancias o las adolescencias. Es decir, la relación densa y compleja de mezcla y superposición donde niños, niñas y adolescentes realmente actúan es, muchas veces, inaprensible para padres, educadores y otros adultos con que aquellos se relacionan en las instituciones. Como sostiene Liliana Arroyo:

Creo que los selfies y la realidad presencial siempre han estado mezclados, una cosa continuación de la otra. Algo que, por ejemplo, los adolescentes tenían muy asumido. Sí que diría que para quien ha cambiado notoriamente con la pandemia y los confinamientos ha sido para los adultos. Que quizá hablábamos más en términos de la vida digital vs la vida real cuando lo digital también es real en sus consecuencias. (ARROYO, 2021, p. 2)

En ese sentido, la educación de las artes visuales tiene mucho que pensar y accionar respecto a la realidad escolar, especialmente permitiendo la indagación y búsqueda en la diversidad de abordajes que los temas de interés de los estudiantes.

Hasta la pandemia de la COVID-19, seguramente hemos mirado con más desconfianza y ajenidad el mundo de las aplicaciones digitales y redes que, sin embargo, ya estaba cada vez más presente en las infancias, y los canales de creación y comunicación de los estudiantes.

La situación mundial generada a inicios de 2020 nos obligó a dar entrada al mundo virtual con mayor fuerza en la educación y, mientras discutimos sus riesgos o beneficios, sería bueno también pensar en cómo propiciar que la educación escolar capitalice los conocimientos que los estudiantes ya tienen en beneficio de la educación y de sus congéneres, pero también de los que los adultos tenemos mucho que aprender. Esto implica la obligación de:

[...] hacer partícipes a los alumnos en esta educación digital. En el sentido de que ellos pueden enseñar porque tienen un manejo instrumental fuerte. Pueden enseñar entre ellos, crear mentores de cursos más avanzados con alumnos más pequeños y mentorías hacia los profesores y de los profesores hacia los alumnos. Estas cuestiones pasan necesariamente por pensar en equipos interdisciplinarios. (ARROYO, 2021, p. 4)

No es tema de esta reflexión instalar el debate sobre la co-docencia, también más allá del ámbito universitario, donde sin dudas es una respuesta incipiente pero necesaria a los desafíos de la interdisciplina, en el sentido de la colaboración y la acción grupal. Pero es necesario insistir que cualquier transformación educativa necesita la posibilidad de la diversidad de enfoques y abordajes de los asuntos que nos preocupan, y las artes visuales dan la oportunidad de arriesgar soluciones que nunca son únicas.

Aspectos metodológicos: una experiencia de una secuencia “SELFIES”

Aquí entonces el relato de una experiencia desarrollada en la disciplina de Artes Visuales, con niños de quinto grado de la escuela Pedro Figari N° 90. El formato de la institución es una escuela pública de tiempo pedagógico extendido y está localizada en el departamento de Montevideo.

Desde el punto de vista ético, las intervenciones contaron con la amplia explicación del proceso de trabajo a niños y niñas participantes; la adhesión de las maestras a cargo y autorización de las autoridades escolares.

Del mismo modo, se consultó de manera informada a las familias de los niños y niñas del curso, quienes también colaboraron en parte del proceso de desarrollo de la experiencia, todo lo que se hizo con el consentimiento debido y sin exponer datos personales de quienes participaron.

Momento uno. Al frecuentar los conceptos de retrato y autorretrato, desarrollamos la premisa de trabajo consistente en “*dibujar al compañero o compañera que tengo cerca*”, con el objetivo de incentivar el conocimiento propio, físico y emotivo, fomentando la observación de uno mismo y de otros y otras.



Figuras 1 y 2 - Imágenes de autoría de niños y niñas de la escuela “Pedro Figari”, Retrato de los compañeros y compañeras, 2021, técnica de dibujo. Fotografías: Sergio González.

Para este trabajo se brindan diversos materiales como pastel óleo, lápices, tinta china, rodillos, para que a partir de ellos se experimente. Esto posibilita ir descubriendo y experimentando diferentes resultados técnicos y físicos de los distintos materiales. El ejemplo más notorio es el rechazo del agua y la grasa que ocurre con la tinta china y el pastel óleo.

Para dar continuidad al proceso, se organiza una conversación sobre el proceso y se ensayan respuestas a las siguientes preguntas, sobre elementos perceptivas, sociales y comunicacionales:

- ¿Cómo nos ven nuestros compañeros?
- ¿Cuáles fueron sus intenciones e interpretaciones en el retrato?
- ¿Qué se buscó o qué se quiso transmitir?

Así, la introducción del concepto de autorretrato se centra en la idea de “la imagen de uno mismo”, a través del grabado en madera –xilografía-, técnica con la que ya se habían realizado aproximaciones previas de conocimiento.

Momento dos. Si bien el procedimiento inicial fue la realización de un dibujo “de sí mismo”, posteriormente, se realiza un redibujo con marcador negro de las principales líneas o formas de referencia, que sintetizan la imagen, para luego pasar ese dibujo a una madera de pequeñas dimensiones (5 x 5 cm). De la manera tradicional básica, para realizar el grabado, tallan todo aquello que “no es dibujo”, dejando en relieve solamente las formas en negro.



Figuras 3 y 4 - Imágenes de autoría de niños y niñas de la escuela “Pedro Figari”, Autorretrato, 2021, xilografía.

Fotografías: Sergio González.

Uno de los elementos relevantes y sorprendentes es que, a pesar de haber tenido un acercamiento a la técnica del grabado, siempre existe azar y el asombro. Es un proceso “mágico” a la hora de tallar, por las dificultades que plantea la herramienta, y es en el momento de producción cuando se produce el estampado, que surge la sorpresa.

En este desarrollo compartimos una experiencia de producción colectiva en la cual cada uno va tomando diferentes lugares, preparado de hoja, entintado y estampado.

A partir de estos trabajos nos acercamos a distintos retratos y autorretratos producidos por artistas, diseñadores, comunicadores visuales, para observar la relación entre el arte, el diseño y las publicidades (se propone, también, una observación y crítica de diferentes publicidades gráficas), bajo las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo el arte se mezcla con el diseño comercial?
- ¿Qué quieren comunicar?
- ¿Con qué intención?
- ¿A qué público se dirigen?
- ¿Qué mecanismos utilizan?

Momento tres. Se realiza un estudio de la imagen masculina y femenina en los medios. Se discute sobre el ideal de belleza según la época, realizando comparaciones entre obras canónicas del arte moderno, publicidades gráficas y obras contemporáneas.

En este paso el trabajo es analítico y reflexivo. Se debe analizar los mensajes publicitarios, sus mecanismos de persuasión, sus intenciones, trabajar los conceptos de estereotipos como algo cambiante, socialmente construido y con posibilidad de ser discutido y, desde un ámbito de creación, generar condiciones que les permitan ser críticos con lo que observan cotidianamente. La expresión de las conclusiones de estos análisis promovidos permite pasar al paso siguiente.

Momento cuatro. Ahora trabajando en equipo se propone generar un diagrama o mapa conceptual donde introducimos el concepto de “Selfie”. Allí surgieron muchos conceptos: instantánea, rápida, autorretrato, filtros, familia, diversión, sociabilizar, compartir, describir, etc.



Figura 5 - Imágenes de autoría de niños y niñas de la escuela “Pedro Figari”, Mapa Conceptual, 2021, técnica mixta. Fotografía: Sergio González.

En este punto del proceso se incorpora la actividad familiar. La consigna es compartir con cada familia una propuesta de trabajo: realizar una *selfie familiar*. Estas imágenes van a marcar una biografía de cada niño y niña y pondrán en juego significados posibles de lo cotidiano y sus contextos. Se fomenta el diálogo e intercambio que se produce a partir de estas imágenes.

El proceso será el siguiente: llevar a clase la fotografía digital, a continuación se trabaja digitalmente la imagen en el aula, saturando los niveles de color, convirtiéndola a escala de grises y producirla “en espejo”.

Estas imágenes digitales se imprimen en un formato estándar (10 x 13 cm.), para transferirlas a la madera del mismo tamaño, con un papel carbónico, modificando lo que queremos decir. Posteriormente, se talla e imprime en la prensa de mano.

Se realiza un cierre invitando a las familias en el que participan del tallado y la estampa del grabado final, con el objetivo de compartir reflexiones sobre esta experiencia: ¿Qué decimos con estas imágenes? ¿Cómo nos mostramos?



Figuras 6 y 7 - Imágenes de autoría de niños, niñas de la escuela “Pedro Figari” y sus familias, Selfie, 2021, xilografía.
Fotografías: Sergio González.

El propósito es conocer las técnicas gráficas utilizadas a lo largo de la historia y cómo la tecnología aplica esos recursos, “filtros”, “capas”, que convergen en diversas aplicaciones y programas.



Figuras 8 y 9 - Espacio de trabajo colectivo en educación artística en la escuela “Pedro Figari”, 2021. Fotografías: Sergio González.

Conclusiones

El trabajo con las infancias, en la educación de las artes visuales, debe partir de concebir la diversidad de mundos que habitan los niños y las niñas con que nos encontramos en los espacios institucionales, y en las escuelas de enseñanza primaria en particular.

Es a partir de allí que podemos también actuar en unos lugares que se ven impactados por la extrema extensión del uso de las tecnologías digitales. Los aparatos tecnológicos –ordenadores portátiles, tabletas o teléfonos móviles- están altamente difundidos, y en algunos casos por consecuencia de políticas estatales referidas a la educación. Estos aparatos han abierto nuevas posibilidades para combinar alternativas de creación visual, de intervención en la realidad con narrativas fundadas en visualidades; y estas posibilidades son el punto de relación entre imágenes y el uso social que les damos, y que particularmente fueron abordadas en este trabajo.

Este reconocimiento, que vale para distintas instituciones educativas y culturales, fue probado en el caso del proyecto presentado. Así, el objetivo fundamental de la secuencia metodológica realizada -sucedida en cinco momentos y sobre la que

reflexionamos en este texto-, es contribuir a situar a los niños y niñas como productores de imágenes en sus propios contextos sociales e históricos, y analizar las imágenes de la cultura visual como constructoras de identidades y subjetividades, ampliando los márgenes interpretativos y representativos de los niños y las niñas.

El fin no es “enseñar arte”, si a esto nos refiriéramos por una historia secuenciada de autores y estéticas, o por una serie de técnicas establecidas. El sentido principal es explorar la capacidad que tienen los saberes artísticos y las producciones de la cultura visual para generar rupturas, conocimiento y detonar una transformación de las dinámicas escolares que involucren a los diferentes miembros de la comunidad.

Esta es la contribución principal que esta experiencia realiza a la institución escolar, además de establecer una modalidad de trabajo que construye una metodología que puede dar oportunidad a su réplica.

Para lograr esto debemos ser conscientes de qué cosas son significativas para los niños y niñas, cuáles reflejan sus preocupaciones, los intereses de la comunidad, y reflexionar y aprender sobre ellos. Dejarnos, también, sorprender.

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, G. **Infancia e historia**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2004.

AGUIRRE, I. **Esto no os lo explico porque no lo vais a entender**. Barcelona: Experimentem amb l'art, 2005.

ARROYO, L. “No podemos exigir que toda la plantilla docente, en su situación actual, sea experta en lo digital”. Disponible en: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/11/13/liliana-arroyo-no-podemos-exigir-que-toda-la-plantilla-docente-en-su-situacion-actual-sea-experta-en-lo-digital/?hilite=No+podemos+exigir>. Acceso: 4 marzo 2022.

ARROYO, L. **Tu no eres tu selfie**. Barcelona: Editorial Milenio, 2020.

CALVELHE, L. **Adolescentes gais y cultura visual. Implicaciones educativas**. Barcelona: Editorial UOC, 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia**. Valencia: Pre-Textos, 2004.

FISHER, M. **Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?** Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

FRIGERIO, G. Dónde viven los chicos: dar (el justo) lugar. **Infancias: Varios Mundos ¿Dónde viven los niños?** Buenos Aires: Fundación Walter Benjamin, 2009, pp. 29-46

FRIGERIO, G. **La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica.** Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2008.

HERNÁNDEZ, F. **Espigador@s de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales.** Barcelona: Octaedro, 2007.

MARTÍNEZ LUNA, S. El presente de la imagen: dar, recibir, devolver, repetir. **Campo de Relámpagos.** Noviembre de 2017. Disponible en: <http://campoderelampagos.org/critica-y-reviews/18/11/2017-1?rq=selfie>. Acceso: 4 marzo 2022.

MARTÍNEZLUNA, S. Cultura visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización. **Revista Digital do LAV**, vol. 7, núm. 3, 2014, pp. 3-18 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil.

MORENO, J. Los niños actuales, una alianza con los medios informáticos, entrevista realizada por Verónica Castro, en Portal educ.ar. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/115863/julio-moreno-los-ninos-actuales-una-alianza-con-los-medios-i>. Acceso: 25 junio 2022.

GARCÉS, M. **Escuela de aprendices.** Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020.

MIRANDA, F. y VICCI, G. **Pensar el arte y la cultura visual en las aulas.** Montevideo: Santillana, 2011.

MIRZOEFF, N. **How to see the world.** Nueva York: Basic Books, 201

PRADA, J. M. **Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales.**
Madrid: Akal, 2012

SAVAGE, J. **Teenage. La invención de la juventud 1875-1945.** Madrid: Desperta
Ferro Ediciones, 2018.