



# Relatos Visuales de Nuestro Tránsito por el Mundo

**Marisol Anguita** keynote speaker

## Reference

Anguita, Marisol; (2012) "Relatos Visuales de Nuestro Tránsito por el Mundo", p. 19-25. In: Barbosa, Helena; Quental, Joana [Eds]. **Proceedings of the 2nd International Conference of Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education**. São Paulo: Blucher, 2015. ISSN 2318-695X, ISBN: 978-989-98185-0-7  
DOI 10.5151/edupro-aivcipe-05

Hablaremos en esta narración de cómo transitamos por el mirar y por el mirarnos y vamos rehaciendo así las representaciones sobre nosotr@s mismas y sobre el mundo.

Narraré diferentes paisajes entramados del mundo de conocer de un colectivo de niños y niñas de 4 y 5 años que convivieron conmigo, su maestra-compañera-acompañante, en un espacio que se fue creando desde el deseo de ser en compañía y desde el deseo de pensar quiénes somos y cómo se construye nuestra idea de infancia cuando nos narramos en las imágenes que nos representan, que representan nuestro mundo.

Utilizamos en ese mundo las imágenes que tienen sentido para nuestro colectivo, como señala Hernández (2007: 14), no para hablar de lo que se ve sino para reconocer como cada uno se puede ver, para provocar posiciones alternativas y proyectarse en otros relatos.

Relataré cómo va emergiendo ese mundo que es el nuestro y que nos relata, que nos convierte en narrador@s de nuestro propio camino. Desde allí nos narraremos con diferentes artefactos culturales que formarán parte de nuestro tránsito de ser. Compartiremos cómo para contar nuestra historia vamos poniendo en relación diferentes tipos de narrativas visuales y textuales que nos permiten dejar huellas de nuestro camino y repensar nuestras subjetividades tejidas en un nosotros.

Vamos creando un mundo común que nos representa y que habla de ese nosotros. Un mundo que está hecho de cada una de nuestras subjetividades, que nos autoriza y nos da voz, nos visibiliza y nos hace ser desde nuestras diferencias que van enriqueciendo esta vida colectiva.

Nos vamos transformando, pues, en un colectivo de personas que participa en la creación de un mundo propio, que es el nuestro, que nos representa y nos proyecta, que va rehaciendo el nosotros acogiendo y repensando nuestras identidades.

Desde ese mirar nuestras subjetividades, como se cuentan y se repiensen, vamos a analizar el papel que juega en este relatar subjetivado la cultura visual, no tanto para señalar que es, sino para observar como favorece el cambio de posicionamiento de los sujetos, de manera que pasen de actuar como receptores o lectores a actuar como visualizadores críticos. Así, la perspectiva de la cultura visual nos permitirá explorar y pensar la relación entre las representaciones visuales y la construcción de posiciones subjetivas (Hernández, 2010:12,14).

Compartiremos qué acontece cuando se posibilita en la cultura postmoderna de nuestros niños y niñas un relatar híbrido desde los primeros años. En esos primeros pasos nuestro@s niño@s ya viven immers@s en un nuevo 'sensorium' que la escuela no debería ignorar y sí pensar desde donde influir de manera crítica (anticolonizadora), de manera que se posibiliten propuestas educativas donde la cultura visual pueda ayudar a contextualizar los efectos de la mirada para elaborar respuestas más allá de la repetición (Hernández, 2010:18). Me instalo en el deseo de posibilitar situaciones que nos regalen diferentes maneras de mirar y de mirarnos.



Desde esta posición conviven en el aula todo tipo de artefactos de la cultura visual, desde obras de arte 'sublimas' a fotos del diario pasando por cualquier representación que nos afecte. Nos dejamos sentir que lo hegemónico o no está en la forma de usarlo y no en el objeto; desde esta nueva repartición de lo visible construiremos nuestros propios significados.

"Desde un punto de vista educativo, lo que me interesa del arte o la cultura visual concebidos como experiencia, es su capacidad de convertirse en detonante de la transformación personal de los usuarios, tanto en su calidad de productores como receptores" (Aguirre, 2011)

Y como nos dice Maxine Greene podemos explorar nuevas posibilidades que nos propician las artes si empezamos a mirar debajo.

"Hasta los formatos artísticos más convencionales pueden ser vistos entonces como algo distinto y no como meros transmisores de los mensajes de los hombres que están en el poder y de las normas de la mayoría; para ello basta con que miremos por debajo de su superficie y actuemos por nuestra cuenta a partir de los presentimientos de libertad y presencia que descubramos." (Greene, 2005:51)

Desde ahí nos colocamos en la mirada de Rancière de romper el régimen de representación de lo sensible para dejarnos atravesar, influir, sin fronteras, sin divisiones.

Emergerán historias donde diferentes artefactos visuales llegan de la mano de l@s actor@s e intérpretes de este mundo instalado en este nuevo régimen de visualidad. Como cuando Júlía nos trajo una reproducción del *Grito* de Munch porque esa imagen la hacía pensar sobre nuestra investigación, sobre el miedo.



Por otro lado, para explorar sobre el miedo nos miramos en la obra de Sendak *Donde viven los monstruos* y en una película del mismo título. Todo este itinerario para comprender nuestros miedos nos provoca diferentes formas de vivir las representaciones visuales como productoras y receptoras, introduciendo, como nos dice Rancière, sujetos y objetos nuevos que propicien nuevas formas de visibilidad del arte.





“(…) esta repartición de espacios y de tiempos, de lo visible y de lo invisible, del ruido y del lenguaje constituyen eso que yo llamo ‘la división de lo sensible’. La política consiste en reconfigurar la división de lo sensible, en introducir sujetos y objetos nuevos, en hacer visible aquello que no lo era. (….) la manera en que las prácticas y las formas de visibilidad del arte intervienen en la división de lo sensible y en su reconfiguración, en el que recortan espacios y tiempos, sujetos y objetos, lo común y lo particular.” (Rancière, 2005:15)



Hablo desde un aula como un dispositivo para mostrarnos, que nos regala diferentes situaciones que generan tiempos y espacios para ser. Nos mostramos a través de nuestras sorpresas, de nuestras cajas de vida a modo de diferentes paisajes que nos narran. Vamos así, compartiendo con el grupo quiénes somos y qué nos emociona. Como nos dicen Clandinin y Connolly hace falta pensar la importancia educativa de contar nuestras historias de vida, qué nos revelará relatarnos juntos y cómo nos ayudará a seguir pensándonos.

Compartiremos cómo el aula se convierte en un dispositivo que provoca la emergencia, cómo se convierte en un espacio y un tiempo de posibilidades, de espera, donde fluyen, confluyen y circulan los saberes, los deseos, las ganas de ser en compañía.







En esta emergencia la conversación cultural nos hace de motor y va orientando nuestro viaje por el conocer, acogiendo interrogantes, creando puentes, conexiones, acogiendo deseos nuevos que se van tejiendo y haciendo avanzar los deseos de investigar juntos, de crear un relato común que nos represente, como recoge Hernández:

“Aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural, en la que se trata, sobre todo, de aprender a dar sentido, conectando con las preguntas que dieron origen a los problemas que abordamos y con los interrogantes que los sujetos se plantean sobre sí mismos y el mundo, para poder, a la postre, transferirlo a otras situaciones” (Hernández, 2008)

En esta comunicación pondré el acento en los diferentes artefactos culturales que vamos generando como colectivo a partir de los deseos que emergen tejidos en la conversación cultural. Esos artefactos culturales serán formas de mirar y representar nuestras construcciones de la infancia, de quienes somos y cómo vamos repensándonos junt@s.

A partir de esta conversación cultural vamos creando un espacio público donde se pueda visibilizar la narración que vamos tejiendo entre todos y todas. Se hace necesario, entonces, ir plasmando las huellas del camino hiladas en el relato de manera contextualizada y relacional que nos posibilita diferentes formas de relatar nuestros descubrimientos.



Voy trenzando un relato de relatos a partir de este marco, un relato de la vida de un grupo de niños y niñas que cuando empiezan a viajar en compañía se preguntan: ¿quién somos, de dónde venimos y a dónde queremos ir juntos? Cuando empieza un nuevo curso, se dibuja un nuevo itinerario donde compartimos nuestra historia de conocer hasta entonces para continuar tirando del hilo de las tramas ya compartidas. Nos planteamos: ¿Qué venimos a hacer juntos a la escuela?

A partir de esta idea de imaginarnos la vida del aula como un proyecto de vida que está hecho de proyectos entramados vamos narrando algunos de los nudos de este tejido que nos permiten profundizar en diferentes itinerarios de investigación que confluyen y se enriquecen.

Vamos así creando una narración de aula, un tejido hecho de diferentes tramas, de texturas, de distintos relatos que se entremezclan en una narración global, como si se tratase de una telaraña que nos atrapa a todos y todas y nos transforma en tejedores de nuestros propios deseos.

Se tejen historias que tienen que ver con el deseo de ser de las personas, de autorizarse y de ir transitando como viajar@s por el anhelo de interrogarse y sumergirse en preguntas trascendentes que se vienen haciendo las personas desde el principio de la humanidad.

No sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de las narraciones, nos dice Bruner (1997:112) dando luz al valor de la narratividad. La experiencia docente que narro pasa en el marco de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT) que recoge que, en esencia, aprender se basa en la construcción de una historia como



forma de pensamiento y de expresión del mundo, que intenta dar cuenta, como dice Bruner, de cómo nos constituimos en relatos.

“(…) la narración como forma de pensamiento y como una expresión de la visión del mundo de la cultura. Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos y el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros.” (Bruner, 1997:15)

Lo que nos une es cómo vamos creando un relato para comprender el mundo y las personas, para comprendernos. Vamos propiciando la elaboración de ese relato (en este caso pondremos el acento en como nos narra la visualidad) donde no se procede de forma fragmentada, lineal y descontextualizada sino de manera integrada y compleja. Vamos creando un escenario integrador, integrador de las personas y de sus ganas de pensarse juntas.

Mi intención es significar y hacer público el mundo de las personas que viven vidas relatadas y que compartiéndolas las hacen crecer. En este relato pondremos el acento en cómo la cultura visual entra a formar parte de manera intensa en nuestra forma de relatar y comprender el mundo.

“La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas.” (Clandinin y Connelly, 1995:11 citado en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:52)

En la creación del relato colectivo me planteo cómo huir del relato lineal, cómo ir tejiendo relatos visuales entretejidos con los textuales que se van hilando de manera relacional. Vamos construyendo y reconstruyendo historias personales como narradores y personajes de nuestras propias historias a la vez.

En los últimos años algunas personas del grupo de la PEPT hemos intentado revisar los dispositivos discursivos que las imágenes han ido produciendo para fijar determinadas formas de saber y de poder y, analizar así, cómo nos afecta a cada una de nosotras. Desde ahí, hemos investigado sobre cómo poner imágenes en relación nos permite construir narrativas visuales que nos hagan avanzar en una mirada de intersticio, de relatos favorecedores de hibridación donde aulas instaladas en ese deseo se convierten en dispositivos lanzadera.

Intentamos construir nuevas formas de relato donde las imágenes no sean para ilustrar un texto sino que dejen espacio, que permitan a cada una construir nuevas relaciones. Como se recoge en el tríptico de la presentación de la exposición *Atlas* a partir del *Atlas Mnemosyne* de Warburg:

“Cuando colocamos diferentes imágenes (...) en una mesa, tenemos una constante libertad para modificar su configuración. Podemos hacer montones, constelaciones; podemos descubrir nuevas analogías, nuevos trayectos de pensamiento. Al modificar el orden, hacemos que las imágenes tomen una posición” (Didi-Huberman, 2011)

Intentamos, pues, construir nuevas relaciones con imágenes como lo hizo Warburg con su *Atlas* transformando la manera de comprender las imágenes y propiciando un *Atlas del imposible*.

Como dicen Deleuze y Guattari (2010:48-49) intentamos relacionar imágenes de forma rizomática, de manera que se pueda conectar cada punto con cualquier otro punto que después pueda crecer en todas las direcciones, en dimensiones y direcciones cambiantes, no tiene principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y se desborda y, así, nos permite avanzar de forma cartografiada posibilitando que cada persona se conecte buscando sus propias relaciones.

Me reconozco en mi influencia de la idea de cartografiar, de buscar nuestros atlas del imposible. Influyo en que vayamos poniendo imágenes en relación, generando nuevas representaciones visuales que nos van conformando desde lo que miramos, desde posiciones críticas, que nos influyen, que se van convirtiendo en nuevos artefactos (re)pensados por el colectivo que desplaza los efectos de la mirada.

“Una propuesta educativa desde la cultura visual puede ayudar a contextualizar los efectos de la mirada, y mediante prácticas críticas (anticolonizadoras), explorar maneras mediante las que lo que miramos nos conforma, nos hacen ser lo que otros quieren que seamos, y poder elaborar respuestas no reproductivas frente al efecto de esas miradas.” (Hernández, 2010:18)

Yo, como docente, intento posibilitar que nos constituyamos en un colectivo de narradoras y traductoras que puedan desde el nuevo régimen de visualidad que estamos viviendo, como



nos dice Hernández, en este mundo dominado por dispositivos visuales y tecnologías de la representación, facilitar experiencias reflexivas críticas. Experiencias que, como señala Nancy Pauly (citada por Hernández 2007:23), permitan a las estudiantes comprender cómo las imágenes influyen sus pensamientos, sus acciones, sus sentimientos y la imaginación de sus identidades e historias sociales.



Por tanto, nos dejamos 'afectar' por los artefactos de la cultura visual que nos hacen sentir a través de nuestra experiencia y de la experiencia de otros y sobre los que construimos el significado en nuestro propio uso.

A lo largo de la comunicación iremos narrando algunos de los momentos emblemáticos de la vida de este grupo y cuáles fueron las imágenes, los textos y cualquier otro tipo de artefacto, que decidimos elegir para relatar nuestro mundo y cómo esos dispositivos nos ayudaron a pensarnos tejidos en nuestros relatos.

Uno de los aspectos que compartiré es cómo hemos ido generando diferentes formas de documentar para repensar los relatos lineales y descriptivos tan habituales en educación. Surgen preguntas en ese deseo de relatarnos repensado: ¿Sería posible situar la documentación como una extensión de la experiencia vivida que aportara modos de indagación y otras formas de narrar? ¿Sería posible que la documentación nos regalara un espacio para pensarnos y narrarnos? ¿Qué papel queremos que jueguen las imágenes y otros artefactos visuales más allá de la descripción y la repetición?

Compartiré un proceso de relación que surgió desde una idea de ampliar el sentido de las relaciones entre la escuela y la universidad en torno a la PEPT, organizamos un encuentro, entre un grupo de estudiantes de la materia de Historia y currículo de educación artística de la sección de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y el grupo de niños de niños y niñas que yo acompañaba. Después de varias conversaciones y debates en las respectivas aulas, definimos un tema desde el que compartir: nuestra relación con las imágenes en nuestros procesos de aprendizaje.



No reuniríamos para narrar cómo habíamos aprendido a través de las imágenes. En los ecos de esta historia aparecen las voces de los niños y las niñas que se volcaron en el relato; también



aparecen docentes y familias, quienes dan cuenta de sus resonancias y ese deseo de cruce polifónico tiene que ver con sentirse autores, con establecer nuevas relaciones para mirarnos y comprendernos, con generar territorios cruce que posibiliten nuevas formas de aprender juntos.

Las conversaciones se sucedieron. El encuentro en la universidad tuvo lugar. Se cambió el espacio del aula y se convirtió en una jaima, con colchas, mantas y cojines extendidos por el suelo con el deseo de regalarnos un paisaje de encuentro, donde establecer relaciones inéditas, que permitiera subvertir el orden de lo posible y propiciar nuevas relaciones. Así, desaparecieron las sillas y se creó un espacio igualitario, horizontal, que propiciara el encuentro y que nos regalará nuevas formas de estar juntos. Los estudiantes de Bellas Artes sembraron el aula con algunos de los trabajos que realizan en los talleres de arte. Algunos padres y madres acompañaron a los niños y las niñas. Cada grupo expuso cómo se relacionaba con las imágenes. Conversamos, construimos experiencias en torno a las imágenes en los pasillos de la facultad, compartimos resonancias de todo el proceso. Luego, a través del correo electrónico se sucedieron los mensajes en los que se valoraba la experiencia y se expandían los ecos.

Pusimos nuestras voces en conversación para generar un tapiz siempre inacabado que dé lugar a otras voces y a otras miradas para así seguir pensándonos. Como nos dice Rancière en esta historia las espectadoras-actrices (ya no somos espectadoras, alumnas o docentes sino actrices) ven, sienten y comprenden algo en la medida que componen su propio poema (Rancière, 2010:19).

Yo, como la maestra ignorante de Rancière, voy poniendo entre los niños y yo una nueva ignorancia a medida que caminamos, en ese tránsito nos regalamos una posición emancipadora que nos permita, a la vez, legitimarnos como narradores y traductores de nuestro mundo.

“Requiere espectador@s que interpreten el papel de intérpretes activos, que elaboren su propia traducción para apropiarse la ‘historia’ y hacer de ella su propia historia. Una comunidad emancipada es una comunidad de narrador@s y de traductor@s.” (Rancière, 2010:27)v

## Bibliografía

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Barcelona: Octoedro-UPN.
- Aguirre, I. (2011) *El mercado mediático y la configuración de los criterios y experiencias estéticas de los adolescentes*. En Marín Viadel (coord) *Infancia, mercado y educación artística*, Granada: Dykinson, 41-58
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Rizoma: (introducción)* (7ª ed.). Valencia: Pre-Textos.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Una narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Museo reina sofía Retrieved 4/11/2011, 2011, from <http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/2011/atlas.html>
- Rancière, J. (2009). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (1a reimp ed.). Barcelona: Laertes.
- Rancière, J., Dillon, A., & Bassas Vila, J. (2010). *El espectador emancipado* (1 ed.). Castellón: Ellago.