

LA CULTURA VISUAL COMO ESTRATEGIA QUE POSIBILITA APRENDER A PARTIR DE ESTABLECER RELACIONES¹

Fernando Hernández*

Resumen

En repetidas ocasiones (HERNÁNDEZ, 1997, 2002, 2007, 2010) he planteado como uno de los ejes que reclaman la necesidad de otra narrativa para la educación escolar, los cambios que han tenido lugar en las representaciones y discursos en torno a la infancia. En esta ocasión llevo esta problemática a una investigación en torno a representaciones visuales de la infancia derivadas de las revistas de moda. Estas imágenes construyen un discurso sobre la infancia, sobre el debe ser del sentido de 'niño', 'niña' que reconfigura un espacio de extrañamiento entre la colonización y la autoría. Mediante un modo de análisis dialógico-performativo (KHOLER RIESSMAN, 2008) realizado con los estudiantes del máster "Artes visuales y educación: un enfoque construccionista" los significados se expanden y se vehiculan nuevas relaciones que posibilitan otras formas de aprender.

Palabras clave: Infancia. Cultura visual. Revistas de moda. Corporeización.

INTRODUCCIÓN

Las representaciones de la infancia que encontramos en los medios de comunicación, especialmente en las revistas de moda, proyectan un discurso sobre la infancia, sobre el sentido del debe ser 'niño', 'niña' (por lo general blancos y rubios) que es, desde hace tiempo objeto de mi interés. No porque piense que reflejan la destrucción de la infancia (POSTMAN, 1988; GIROUX, 2000; STEINBERG y KINCHELOE, 2000), pues la infancia es una construcción cultural que actúa en buena medida como proyección de las fantasías y deseos de los adultos, sino porque lo que seguramente ha cambiado es la mirada de los adultos sobre sus construcciones idealizadas de la infancia. Es por ello que considero que la infancia, como construcción social, no ha desaparecido, lo que sucede es que los relatos que la constituyen se construyen y reconstruyen (JAMES y PARK, 2001). Cuando se habla de la desaparición de la infancia en realidad a lo que se hace referencia es a uno de sus relatos hegemónicos, el de la infancia romántica que la considera como encarnación de la inocencia. Sin embargo, como veremos, este discurso no ha desaparecido, sino que convive en la actualidad con otros relatos que muestran la emergencia de nuevos referentes que producen otros discursos sobre la infancia: adulta, pedofílica, temida,... que refuerzan que la infancia no sólo es una construcción social, sino que sus representaciones y los imaginarios que construyen tienen un efecto discursivo (BURR, 1997). Estas mutaciones configuran nuevas estrategias de colonización de la infancia (CANELLA y VIRURU, 2004), al tiempo que confirman que las imágenes tienen un valor no tanto por lo que representan, sino por lo que corporeizan. De aquí mi interés, además de por los cambios históricos, por las representaciones emergentes más próximas de la infancia. Aquellas que se proyectan en las secciones de moda de las revistas (especializadas y generalistas) pues entroncan directamente con

* Doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona. Professor de la sección de Pedagogías culturales. Facultad de Bellas Artes, Espanha. E-mail: fdohernandez@ub.edu



Figuras 1, 2, 3 y 4. Ejemplos de diferentes representaciones que articulan otros tantos discursos (adulto en miniatura, inocencia, urbano, que infunde temor) sobre la infancia. (1) Diego Silva de Velázquez El príncipe Felipe Próspero, (1659). Museo del Prado. Madrid. (2) Cicely Mary Barker. The Elder Flower Fairy. (1940). Londres: Blackie and Son. (3) Helen Lewitt. Nueva York, (ca1942). Colección privada © Estate of Helen Levitt. (4) Los hijos de la ira. (s.f). Diario El País.

la representación de los deseos adultos y porque permiten explorar no sólo lo que median las representaciones desde su articulación discursiva sino también desde los efectos de direccionalidad en los visualizadores (ver figuras 1, 2, 3 y 4).

Para articular este recorrido he organizado el texto con una serie de entradas que van explorando de maneras no conclusivas los temas objeto de estudio. Lo que nos llevará al final a esbozar, a partir de una conversación con un grupo de estudiantes del máster de “Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista”, el sentido que puede adoptar una investigación sobre la infancia basada en un análisis dialógico-performativo (KHOLER RIESSMAN, 2008). El punto clave de esta perspectiva es considerar que las imágenes no caen del cielo, sino que son producidas en contextos – interaccionales, históricos, institucionales y discursivos, entre otros-. Lo que me lleva a concluir que las historias que vehiculan las imágenes y las narrativas visuales de las que forman parte son, en definitiva, artefactos sociales que nos cuentan relatos tanto sobre la sociedad y la cultura como sobre una persona y un grupo.

SITUAR EL CAMPO: LAS IMÁGENES SON CUERPO

Cuando me planteé este artículo tenía claro el tema: las representaciones visuales de la infancia y su papel en los discursos conformadores de identidades/subjectividades. Pero transitaba en mi elección entre las que construyen los artistas y las que realizan los fotógrafos de moda. No quería hacer un trabajo histórico, aunque abordar la interpretación contextual sabía que resultaría inevitable. Quería también afrontar una ausencia que encuentro en muchos trabajos que utilizan imágenes en la educación. Se las toma como ilustración de lo que se dice en el texto, o se las considera que hablan por sí mismas, o se les aplica

un modelo definido de antemano que se impone y que fija con antelación maneras de mirar (DUNCUM, 2004). Frente a esta posición quería mostrar una parte del bagaje que hoy disponemos para ‘interpretar’ imágenes y mostrar algunas estrategias metodológicas para investigador ‘sobre’ las imágenes. En medio de este recorrido, en el que fui construyendo la investigación que da pie a este texto me encontré con una frase de Belting (2007:8) “... el concepto de cuerpo no puede separarse del concepto de imagen” que me sugería un camino para abordar de manera diferente las imágenes: no sólo como superficie/ contenido, sino como praxis, como práctica que hace cuerpos y modos de ser. Desde esta posición, y de nuevo de la mano de Belting (2007, p. 10), quien señala que “la perspectiva antropológica fija su atención en la praxis de la imagen, lo cual requiere un tratamiento distinto al de las técnicas de la imagen y su historia”, me planteé explorar no sólo lo que decimos sobre las imágenes o hacemos con ellas, sino lo que las imágenes dicen y hacen con nosotros, los visualizadores.

Esto me lleva a recordar que las imágenes no hablan por sí mismas, sino que (se) configuran en contextos que (se) nutren y producen significados que luego son completados, ampliados, transformados y revisados por las prácticas de visualidad (las miradas culturales) de los visualizadores. La posición de la que quería partir, sin saber del todo donde me llevaría, considera que las imágenes forman parte de discursos al tiempo que constituyen discursos: maneras de fijar la realidad y de vernos a nosotros mismos y a los otros. En este sentido, son en sí mismas una praxis que van más allá de la propia representación y de la que apreciamos sus efectos en los cuerpos que son representados y en los de quienes se miran, se reconocen o se desean en esas representaciones. De esta manera las imágenes no se configuran desde un posicionamiento esencialista (pues las imágenes no son sino para quien las produce

y las mira) sino que adquieren sentido más allá de su materialidad y circulación, mediante los efectos que producen sobre todo en las construcciones de identidad y subjetividad de los visualizadores. Lo que a la postre conforma y confirma los imaginarios culturales desde los que se mira de manera normalizada al mundo, a uno mismo y a las imágenes.

UNA APROXIMACIÓN CONSTRUCCIONISTA A LA INFANCIA

En las clases del curso de “Pedagogía del arte” que hasta ahora ha formado parte del plan de estudios de la Licenciatura de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, hemos tratado de compartir con los estudiantes una aproximación construccionista (IBÁÑEZ, 2001) a los discursos sobre el arte y los artistas. Esto significa asumir una noción de discurso (BURR, 1997) que desvela a los artistas como parte de relatos que fijan como la realidad ha de ser mirada y cómo los visualizadores han de mirarse a sí mismos. Abundado en esta idea que trata de descentrar las narrativas esencialistas sobre los artistas (que se articula en torno a la formulación ‘un artista es’) o sobre sus obras consideradas como sujetos libres de valores y dedicadas a la salvación de la humanidad, les invitamos a llevar a cabo investigaciones sobre cómo los artistas han contribuido a construir relatos hegemónicos sobre determinadas parcelas de la realidad. Uno de los ejemplos que llevo al aula tiene que ver con la construcción del discurso sobre la infancia que realizan algunos artistas en el tránsito entre el siglo XIX y XX (HIGONNET, 1998; DAYER, 2004).

Esta propuesta mantiene vínculos (prestar atención al contexto de producción de las imágenes, localizar su circulación, detectar los modos de relación entre representación y clases sociales,...) con el modo de análisis propuesto desde la sociología de la infancia

en la tradición de Philippe Ariés (1987) y que España han llevado a cabo Varela y Álvarez-Uría (1991) en su recorrido por algunas de las representaciones de la infancia del Museo del Prado. Esta perspectiva trata de evidenciar cómo la infancia adquiere representaciones diferenciadas según la clase social a la que pertenecen los individuos en cuestión (ver figura 5). Este modo de análisis pone de manifiesto la idea de la infancia como institución social (definida y fijada como una identidad social por los reformadores y contra-reformadores desde el siglo XVI y estabilizada a partir del siglo XVII), con la finalidad no sólo de “comprender las diferentes percepciones que de la misma han existido en Occidente desde los tiempos modernos” (VARELA y ÁLVAREZ-URÍA, 1991, p. 55), sino para “trazar la genealogía del campo infantil, sus reglas de constitución y sus transformaciones, con el objeto de captar mejor sus significaciones actuales” (ídem: 55).



Figura 5. Sánchez Coello Infantas Isabel Clara Eugenia and Catalina Micaela. (c.1571) Óleo sobre tela. 135 x 149 cm. Museo del Prado, Madrid.

Desde esta perspectiva de análisis la imagen visual del niño y de la niña que se construyen hasta el siglo XVIII es la de un adulto en miniatura. Es alguien

que ha nacido con el pecado original y sólo la disciplina y la corrección puede llevarle al camino de la salvación mediante la gracia divina. Pero esta imagen cambia con la Ilustración y las ideas de autores como Rousseau y Locke. El pecado se transmuta en inocencia natural y la idea dominante pasa a ser que el individuo no nace con un pecado de origen, sino que lo hace inocente y que es la sociedad la que corrompe un sentido de ser marcado –no por la divinidad- sino por la naturaleza. Sin embargo, aunque este modo de análisis posibilita investigar con las imágenes para mostrar relaciones que de otra manera se mantendrían invisibles, tiene un fuerte sesgo histórico que cierra el camino para introducir a los visualizadores en el proceso de investigación y analizar los efectos y alternativas que pueden generar frente los discursos vinculados a estas representaciones. Dos ejemplos nos permiten esbozar las posibilidades de este otro modo de análisis dialógico-performativo (KHOLER RIESSMAN, 2008)².

LA INFANCIA COMO REPRESENTACIÓN DE LA INOCENCIA

Cuando pregunté a los estudiantes del máster de ‘Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista’ a qué asociaban la noción de infancia, la mayoría mencionó el término ‘inocencia. Esta noción, que emerge con la Ilustración, en la última parte del siglo XVIII, se consolida a lo largo del siglo XIX (HIGONNET, 1998) y prosigue vigente en la actualidad configurando un discurso sobre la infancia como encarnación de la inocencia. Veamos cómo se construye este discurso. Desde el siglo XVIII aparecen representaciones de la infancia como las de la figura 6, que nutren su iconografía de las aportaciones de autores como Rousseau, de quien era admirador y amigo Brooke Boothby, el padre de la niña que aquí aparece y a quien pintó John Everett a los 3 años. Inspirado por estos principios el señor Boothby la que quiso de educar

en armonía con la naturaleza y desarrollando lo que se consideraba serían sus actitudes innatas.



Figura 6. Joshua Reynolds . Retrato de Penelope Boothby (Innocence). (1788). Ashmolean Museum, Oxford.

Esta representación estaba destinada a fijar la proyección del deseo paterno en el debe ser de su hija. Refleja un ideal que está mediando en lo que será un cambio radical en el pensamiento de occidente, y que tiene que ver con el nacimiento de la intimidad y la individualidad, que en cierta manera es lo que hoy llamaríamos la consciencia de ser sujeto (ARIÈS y DUBY, 1989). Sin embargo, esta ideal transita en el espacio privado. Sigue reflejando la tradición de la que se apropia el nuevo orden burgués, y que ya había utilizado, en cierta manera, la nobleza y la Iglesia a la hora de representar a los vástagos de los próceres. Lo que sucede ahora es que estas representaciones idealizadas de la infancia forman parte de un proyecto civilizador que colocará en la educación y en la alianza entre la familia, la escuela y el Estado (DUBET, 2010) el motor para configurar el nuevo ciudadano que alumbrará la República francesa (1789).

Pero este discurso no podrá naturalizarse si se mantiene en el recinto de los palacios de los nobles o las mansiones burguesas. Por eso, lo que nos interesa de las representaciones de las figuras 7 y 8 es que quiebran

los límites del espacio privado y pasan, mediante una estrategia propia de los nuevos medios de masas, a convertirse en referentes que van a transitar por los nuevos entornos de socialización que posibilitan las sociedades urbanas del XIX (SENNET, 1975). Espacios que van a permitir la circulación de las imágenes y su recepción por grupos sociales que hasta entonces tenían acceso limitado a este tipo de representaciones.



Figuras 7 y 8. (7) John Everett Millais *Cherry Ripe*. (1879). Litografía insertada en el diario *The Graphic*. (8) John Everett Millais *Bubbles*. (1886). Derechos pertenecientes Pears Ltd. (Pears Soap Company) Londres.

Entramos así ante el paisaje de la mirada, o siguiendo el término acuñado con fortuna por Svetlana Alpers (1987), ante la cultura visual de una sociedad. El valor de estas litografías es que no son cuadros que se hacen por encargo de una familia aristocrática o burguesa. Fue la fábrica de jabones 'the Pears Soap Company' quien insertó en 1879 el primero de ellos, en el diario *The Graphic* como regalo de Navidad. El éxito de la estrategia de venta les llevó a distribuir 600.000 copias en pocos días. Como parte de una operación de marketing similar unos años después (1886), de nuevo Everett Millais realizó *Bubbles*, que la compañía utilizó para ilustrar anuncios y calendarios. La divulgación de ambas imágenes, su presencia en las paredes de los hogares de quienes compraban el diario contribuyó a

normalizar lo que Higonnet (1998) denomina como la imagen de la infancia romántica.

Este discurso de construcción de la infancia se consolidará, adquiriendo carta hegemónica de lo que es y ha de ser la mirada sobre la infancia que tendrá lugar en lo que se ha venido a denominar, utilizando una expresión de Mark Twain, como la 'Gilded Era' (DAYER, 2004). En el último tercio del siglo XIX artistas de diferentes países como Willian Merritt Chase, Pierre-Auguste Rodin, John Singer Sargent, Edgar Degas, Joaquín Sorolla y Mary Cassat entre muchos otros, contribuyen a perpetuar la imagen de la infancia como periodo de la inocencia, añadiéndole una serie de atributos a la representación de la infancia que perviven en el presente (ver figuras 9, 10, 11).



Figuras 9, 10 y 11. (9) Willian Clarke Wontner. Edith Francis Moir (Connie). (1898). Colección privada, www.bridgeman.co.uk. (10) En el centro, Pierre-Auguste Renoir. Gabrielle et Jean. (1895) Musée de l'Orangerie, París. (11) Giovanni Boldoni. Luis y Pedro Subercaseaux. (1887). Sothebey, Nueva York.

Estos atributos no sólo individualizan la infancia, y con ella al niño y la niña (casi siempre miembro de una familia aristocrática o burguesa), sino que lo colocan como centro de atención de la mirada, la relación y como sujeto que ha de ser cuidado y educado. Por eso encargan y les hacen cuadros o fotografías en los primeros años de vida y se les otorga un carácter sagrado relacionado no sólo con la protección que requieren, sino con las posibilidades futuras que pueden derivarse de una educación adecuada. También se construye un tipo de relación materno filial en esas representaciones, comenzando a configurar la idea de que la madre es la responsable amorosa de la educación de los hijos. Algo que contrasta con las representaciones más distantes en las que aparece el padre. A todo ello se une la aparición la representación de la infancia que ya es vestida y peinada siguiendo los patrones de una moda que le es propia.

Todo ello configura un nuevo relato sobre la infancia. Relato que tiene objetivos diversos: configurar la familia nuclear como referente social, implementar los dispositivos del cuidado y del control del sujeto vinculados a las ideas de pedagogos y psicólogos, iniciar la industria de la infancia, y naturalizar las pedagogías del como si (LERENA, 1983). Seguir explorando esta forma de análisis puede resultar enriquecedora, pues amplía el posicionamiento histórico-cultural más arriba mencionado, abriéndose a la posibilidad de reconstruir cómo las imágenes producidas por los artistas han contribuido a la configuración de los discursos sobre la infancia. Pero el objetivo de la última parte de este trabajo quiere abrirse a otra manera de explorar ya no el contenido de las imágenes sino nuestra relación con ellas.

LA DIRECCIONALIDAD DE LA MIRADA Y LA NARRATIVA DIALÓGICA-PERFORMATIVA

Lo que me propongo ahora es ensayar una "lectura distante" del tema del que tratan las imágenes,

que ofrezca pistas sobre otra manera de acercarse a las representaciones de la infancia a partir de cuestiones “que son mucho más pequeñas o más grandes que el texto: giro, temas, tropos, géneros, sistemas” (MORETTI, 2000, p. 57). Para ello me acerco a imágenes de la infancia que circulan en la actualidad en las secciones de moda tanto en las revistas especializadas como en las de carácter más general (en los suplementos dominicales de los diarios sobre tod). Se trata de acercarnos a ellas en la medida en que puedan constituir “materiales de una interrogación sostenida” (LADAGGA, 2006, p. 8). En esta aproximación no voy a tratar de mostrar lo evidente, lo que ya sabemos e identificamos. Aquello que tiene que ver con los estereotipos de género, los valores de una clase social (media con aspiraciones de ascenso),... Me interesa abrir otros modos de interpretación a partir de, por ejemplo, poner imágenes en relación y dejar que ‘conversen’ entra ellas, invitándonos a participar en esa conversación para desvelar así las miradas que nosotros construimos y las que se proyectan en la construcción de nuestra mirada.

Esto supone considerar, por ejemplo, que la exploración que fotógrafos de moda y los artistas realizan de la infancia constituye “una metabolización selectiva de algunos de sus momentos: la demanda de autonomía, la creencia del valor interrogativo de ciertas configuraciones de imágenes y de discursos, la voluntad de articular estas configuraciones con la explosión de la ‘substancia y la significación de la comunidad’” (LADAGGA, 2006, p. 9).

Al acercarnos con esa voluntad de detectar configuraciones en las que se vehicula “la substancia y la significación” que miembros significativos de comunidad como son las artistas y fotógrafos de moda otorgan a la infancia, nos permite encontrar en las figuras 12 y 13 relaciones que señalan a la vez puntos de encuentro y que abren otros caminos menos explorados. Las dos representaciones tienen más de 100 años de

distancia, pero conservan elementos que las vinculan a una misma narrativa. En una y otra las miradas son “Magnética(s) por la expresión seria con que la niña mira a sus visualizadores” (DAYER, 2004, p. 13) e invitan a quienes las miramos “a adoptar posiciones particulares dentro de relaciones de conocimiento, poder y deseo” (ELLSWORTH, 2005, p. 12). Mientras que la posición de los cuerpos y su ocultación-desvelamiento se diferencia, en ambos casos sus miradas se dirigen hacia nosotros interpelándonos: ¿Quiénes te decimos que somos? ¿Cómo nos ves? ¿Qué te decimos de tu relación con la infancia? ¿Qué nos asemeja y diferencia en cuestiones de conocimiento, poder y deseo?



Figuras 12 y 13. (12) Publicidad de moda infantil en el País Semanal, 1748, 28 de marzo de 2010. (13) Cecilia Beux, Fanny Travis Cochran. (1887). Pennsylvania Academy of the Arts.

Desde estos interrogantes que dejamos que nos planteen las imágenes, llegamos a la cuestión que nos ofrece Ellsworth y que nosotros llevamos al terreno de la investigación en torno a las imágenes que constituyen los discursos sobre la infancia: ¿Quién piensa estas pinturas y fotografías que eres tú que las ves? Pregunta que nos remite a “cómo funcionan las dinámicas de posicionamiento social en la visión del cine (aquí de la fotografía y las pinturas)” de manera que podemos desvelar “quién se dirige a ti en esta película (fotografía o pintura) para que estés dentro de redes de poder asociadas con la raza, la sexualidad, el género, la clase, etc.? ¿Y qué diferencia crea

la direccionalidad en la forma en que lees y utilizas un filme (fotografía o pintura)? ¿Qué diferencias crea, incluso, en las dinámicas históricas de ‘control’ y ‘cambio social?’” (ELLSWORTH, 2005, p. 11-12). Para ejemplificar hacia dónde nos llevan estas cuestiones he establecido la relación que se puede apreciar en las figuras 14 y 15.



Figuras 14 y 15. (14) Referente publicitario de la película de Sam Mendes American Beauty (1999). (15) Publicidad de la empresa de moda infantil Nolita Pocket (2005).

Si de lo que se trata es de explorar las dinámicas de posicionamiento social en la que nos colocan esta relación entre imágenes, a partir de cómo estas representaciones de la infancia se dirigen a mí que las he escogido y a ustedes los visualizadores que comparten este relato, nos vemos colocados en una trama de poder social que quiebra el discurso de la inocencia y nos introduce en la narrativa de la infancia sexualizada y, si se quiere, pedofilizada. Por este camino no podemos olvidar, como señala Freedman“(…) que la ‘imagen’ no es un lugar común; implica una identidad simbólica a gran escala. Desde una perspectiva posmoderna, la imagen cuenta con un significado cultural profundo. Una buena ilustración de la compleja conexión entre imagen y significado puede verse en las opciones visuales que las personas hacen para revelar las identidades culturales” (FREEDMAN, 2006, p. 134). Lo que me lleva a preguntar(nos): ¿En qué lugar nos coloca esta relación? ¿Qué dice de los cambios en la mirada que los adultos construimos sobre la infancia? ¿Qué efectos produce la estrategia de relación ‘entre’ imágenes?

Responder a estas preguntas nos abre a una estrategia a la vez pedagógica e investigadora.

Pedagógica en el sentido que plantea Mary Nash (2001), en cuanto producción de identidad o como manera a través de la cual aprendemos a vernos a nosotros mismos en relación con el mundo. En este sentido los interrogantes planteados nos sitúan en un discurso no sólo sobre el debe ser de la infancia, sino sobre cómo la debemos mirar y ser mirados por ella. Pero estas no son cuestiones que terminan en una posición determinista, sino que al identificar los discursos y sus efectos de direccionalidad sobre nosotros nos posibilita plantearnos estrategias de autoría y resistencia ante esos discursos.

La perspectiva investigadora tiene que ver con la posibilidad de adoptar entre los diversos métodos de investigación con y sobre imágenes el que nos

ofrece, dentro de una perspectiva narrativa, el análisis dialógico-performativo. Esta modalidad “se pregunta cómo la conversación entre los hablantes se produce y performatiza de manera interactiva (dialógica) como una narrativa” (KHOLER RIESSMAN, 2008, p. 105-106). Esta perspectiva requiere además una lectura cuidadosa de los contextos; incluir la influencia del investigador, el escenario y las circunstancias sociales de producción e interpretación de la narrativa. Si un análisis temático se pregunta por el ‘qué’ y el estructural por el ‘cómo’, el dialógico-performativo se pregunta por el ‘quién’ y desde ahí va directo al ‘cuándo’ y el ‘por qué’. Lo que significa a la postre preguntarse por el propósito (en nuestro caso de las imágenes). El punto clave de este modo de análisis es considerar que las imágenes no caen del cielo, sino que son producidas en contextos – interaccionales, históricos, institucionales y discursivos, entre otros-. Por tanto, las historias que vehiculan las imágenes y las narrativas visuales son artefactos sociales que nos cuentan historias tanto sobre la sociedad y la cultura como sobre una persona y un grupo.



Figuras 16, 17 y 18. Fotografías de Txema Yeste en el reportaje ‘¿Nos vamos de paseo?’, publicadas en *El País Semanal*, 1748, 28 de marzo de 2010.

Tomando como punto de partida este modo de análisis llevé algunas de estas imágenes, y en especial las que aparecen en las figuras 16, 17 y 18 a los estudiantes del máster ‘Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista’. Mientras que realizábamos

un seminario de ‘Introducción a la perspectiva construccionista’ les mostré, para ejemplificar cómo se articula un discurso hegemónico, el recorrido sobre las representaciones de la infancia que, de manera resumida, aparece en este trabajo. Los relatos de las imágenes se iban contextualizando para evidenciar cómo la infancia se articula como una construcción social, que cambia en función de los relatos, conocimientos y saberes que se proyectan sobre el debe ser del ‘niño’ y la ‘niña’ (a su vez, ambas nociones también derivan en construcciones sociales). Pero esta presentación tenía otra finalidad además de la que deriva de una situacionalidad socio-histórica. Se trataba de colocarles en la perspectiva de ponerlas en conversación con las posiciones de quien mira. Desde aquí, y teniendo en cuenta que el foco está en el ‘quién’ se representa y en qué lugar nos pone a quienes miramos (y somos mirados por estas imágenes) fui recogiendo –al tiempo que poniéndolas en diálogo- las voces que los estudiantes fueron desgranando ante la cuestión planteada: ¿Qué dicen estas imágenes sobre quiénes son los sujetos infantiles? ¿Qué dicen de nosotros que las miramos? ¿Dónde nos colocan quienes han hecho las fotografías?

Sin olvidar que estas imágenes iban acompañadas de textos que fijaban en parte cómo las imágenes debían ser miradas, diferentes voces se manifestaron especialmente ante las figuras 16, 17 y 18, y los posibles significados de la infancia que proyectan. Aparece así una significación dominante que muestra una vuelta atrás de los discursos que consideraban al niño y la niña como adultos en miniatura:

- Es como volver a los inicios. Se trata de encorsetar. Son reproducciones de los adultos. Vuelven a imprimir roles.
- Reflejan la imagen de los adultos, por eso siguen transmitiendo la inocencia.
- Los muestran como si fuera una revista de adultos pero más ñoña.

Pero no sólo se produce esa confirmación, sino que se abren puertas a localizar abre entonces la puerta a situar al visualizador ideal, aquel para quienes las representaciones de la infancia han sido proyectadas.

- Son imágenes para los adultos.
- Son instrumentos de venta. Para que los papás compren, no para que los niños escojan.

Después de esta primera localización de la mirada surgen voces que cuestionan el discurso que vehiculan las representaciones. Los niños y las niñas no son adultos en miniatura, no se dejan llevar por lo que les obliga la moda desvela la incomodidad en la que colocan las imágenes que hace que sea necesario ‘rescatar’ a los niños y las niñas y ofrecerles una salida. Surge entonces el reclamo de la capacidad de autoría y el lugar para el propio deseo.

- Se sienten como la imagen que la ropa produce en ellos.
- Si les abriéramos los cajones de su casa se pondrían otra ropa.
- Toda la industria cultural para el niño construye distintos relatos: se ponen lo que quieren (eligen), se ponen en función de cómo quieren ser vistos (el espejo del otro).

Y se termina señalando que las interpretaciones visuales de la experiencia –en fotografías, performances y otros media- permiten a otros (a nosotros) verse (nos) como visualizadores participantes, y sentir(nos) frente al efecto que producen las imágenes. De esta manera la interpretación no es del especialista, sino coral –dialógica y va más allá de las imágenes –sus relatos- para situarse en el papel de quien produce y controla los relatos.

- El relato del niño se masifica. Los relatos son de quienes controlan el poder. Cuando se tienen los medios para expandir el relato se extiende todo y lo hacen con la moda que tiene mucho poder. El poder como construcción de relatos.

• Toda la industria cultural para el niño construye distintos relatos: se ponen lo que quieren (eligen), se ponen en función de cómo quieren ser vistos (el espejo del otro).

- Desubicación. Estas imágenes refuerzan mi idea. Este relato hace que veas el contexto. Pero quien no sabe ese relato anterior,... Resulta extraño moralizarlo.

Pero el recorrido no termina aquí sino que se proyecta en otro escenario. Les pregunto ¿Cómo llevaríamos estas imágenes a un aula de niños y niñas de 9 y 10 años? Surge entonces una doble ubicación del relato. Por un lado se señala, siguiendo lo que es una perspectiva educativa dominante, el proceso de cambio que se pretende lograr al llevar las imágenes a la consideración de un grupo de cuarto de primaria. Se transita así en lo que ha sido una de las narrativas dominantes de la educación visual: instruir para ‘salvar’ a los niños y las niñas de los discursos en los que se les inserta por parte de quienes tienen el poder para fijar los relatos y producir los discursos.

- Que (no) somos lo que nos ponemos, como nos vestimos.
- El niño no elige, sino elige lo que ha de desear.
- Que llegaran a ver que son roles.

Pero otras voces recuperan una noción de infancia que la aleja de la posición colonizadora (CANELLA y VIRURU, 2004) que establece su debe ser y fija el lugar desde donde ha de situarse para ser mirado por el deseo del adulto:

- ¿Por qué creéis que he traído estas imágenes?
- ¿Qué podrían hacer con ellas?
- ¿Qué historias podrían contar?
- ¿Qué pasaría si les pusiéramos nuestras caras?
- ¿A qué niños y niñas se las presento? ¿De la ciudad? ¿De una clase social?
- ¿Qué dicen estas imágenes de nosotros?

- ¿En qué lugar nos colocan?
- ¿Estáis de acuerdo con la infancia que se refleja en estas imágenes?

Con estas preguntas no sólo se abre un camino para incluir a los niños y a las niñas en calidad de investigadores sobre el sentido de las representaciones que les muestran cómo han de ser mirados y cómo se han de mirar a sí mismos, sino también para explorar cómo se relaciona la construcción individual con la construcción social de la infancia. De esta manera se quiebra los modos en que los adultos nos apropiamos de las representaciones de la infancia en nuestro afán por desvelar las categorías históricas o culturales relacionados con los discursos en torno a la infancia. Lo que nos lleva a una concepción de la educación de las artes y la cultura visual como un espacio para afrontar las ‘batallas’ que se tienen lugar por el control del conocimiento, el poder y el deseo:

“(...) several proponents of an art education informed by (and imbued with) visual culture have successfully demonstrated that the visual is inextricably linked to ongoing social, political, psychological and cultural struggles”. (DARTS, 2004, p. 315)

Este modo de abordar la investigación y la relación pedagógica en la que los niños y las niñas dejan de ser ‘objeto’ de la mirada y el deseo adulto y pasan a ser autores de sus propias representaciones es una vía que dejo esbozada y cuyos logros espero compartir en futuros escritos.

CONCLUSIÓN: PARA NO CERRAR EL CÍRCULO

En este artículo he presentado como los investigadores que adoptan un posicionamiento constructorista pueden actuar, como señala Darin Weinberg (2008, p. 13), con la finalidad de demostrar

“(...) specifically how certain states of affairs that others have taken to be eternal and/or beyond the reach of social influence are actually products of specific sociohistorical and/or social interactional processes”.

En esta ocasión el foco de nuestro interés han sido los relatos que contribuyen a fijar los discursos sobre la infancia. Discurso entendido como estrategias y dispositivos que fijan cómo debemos pensar y ver de manera naturalizada determinados aspectos de la realidad. Para indagar sobre la construcción de los discursos sobre la infancia he realizado un recorrido que comienza con los análisis socio-históricos y que muestran cómo las representaciones visuales de la infancia configuran, además de la propia categoría de infancia, el imaginario social de cómo la infancia ha de ser vista y representada. Asumiendo con ello las consecuencias que en la vida diaria y en las formas de educar tienen estas representaciones: la del niño y la niña como adultos en miniatura, la de la representación de la inocencia, ...

En la segunda parte del trabajo he presentado un ejemplo de análisis cultural que ha permitido explorar cómo la imagen romántica de la infancia se produce en un contexto de cambio sobre las representaciones del individuo y las relaciones sociales, pero que se expande y transforma en hegemónica cuando, por un lado, los medios de reproducción la desplazan del espacio privado de la representación hacia la cultura visual de toda una comunidad y los artistas reflejan los cambios sociales en torno a la infancia en sus producciones.

Pero estas dos formas de interpretación dejan al visualizador al margen, no incluye las formas de direccionalidad que devuelven las representaciones en forma de preguntas al lugar de quien mira y se sabe mirado por las imágenes. A partir de una estrategia de relación entre imágenes primero, y de la utilización de una metodología dialógica-performativa en la segunda, se han mostrado otras formas de interpretación que además de poner las imágenes en contexto, rescatan las formas de relación de los visualizadores con las imágenes y abre

puertas para una relación pedagógica en la que los niños y las niñas sean considerados no como objetos sino como sujetos-autores de sus propias representaciones.

VISUAL CULTURE AS STRATEGY THAT ENABLES LEARNING FROM ESTABLISHING RELATIONSHIPS

Abstract

In different opportunities (Hernández, 1997, 2002, 2007, 2010). I have pointed out as one of the axes which claim for another alternative to schooling narrative, the appearance of current changes on representations and discourses on childhood. From this premise, I bring this problematic into a research on children visual representations on fashion magazines. These images construct a discourse on childhood, and the meaning of what should be a 'girl' and 'boy' which reconfigure an environment of estrangement between colonization and agency. Through a dialogical –performative mode of analysis (Kholer Riessman, 2008) with students from the master program on “Visual Arts and Education: a constructionist approach” new relations and meanings are mediated contributing to an alternative learning processes.

Keywords: Childhood. Visual culture. Fashion magazines. Embodiment.

NOTAS

- 1 Una primera versión de este texto fue presentado en el Congreso “Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades” celebrado en Granada (España) del 3 al 6 de noviembre de 2010.
- 2 En el blog de Colin Pantall <http://colinpantall2.blogspot.com/2009/04/lux-effect-introduction.html> se puede acceder a una interesante narración sobre las construcciones de la infancia en el arte y a abundante material sobre la construcción de la mirada a partir de las fotografías.

REFERÊNCIAS

- ALPERS, S. *El arte holandés en el siglo XVII*. Madrid: Hermann Blume, 1987.
- ARIÈS, Ph. *El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1987.
- ARIÈS, Ph.; Duby, G (Coord.). *Historia de la vida privada*. Del Renacimiento a la Ilustración. Madrid: Tauros, 1989.
- BELTING, H. *Antropología de la imagen*. Buenos Aires-Madrid: Katz editores, 2007.
- BURR, V. *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: OUC, 1998.
- BUJES, M. I. E. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. *Educação em Revista*, 48, p. 101-123, 2008.
- CANELLA, G. S.; VIRURU, R. *Childhood and Postcolonization*. Londres-Nueva York: Routledge, 2004.
- DARTS, D. Visual Culture Jam: Art, Pedagogy and Creative Resistance. *Studies of art education*, 45, (4), 313-327, 2004.
- DAYER GALLATI, B. *Children of the Gilded Era*. Portraits by Sargent, Renoir, Cassatt and their Contemporaries. Londres-Nueva York: Merrell, 2004.
- DUBET, F. Mutacions institucionals i/o neoliberalisme? *Quaderns d'Educació Continua*, 22, 105-121, 2010.
- DUNCUM, P. Art Education and Semiotic Readings of Mass Media: Representations of Childhood. In: D.L. Smith-Shank (ed.) *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance*. (p. 112-115). Reeston, Va: National Art Education Association, 2004.
- GIROUX, H. *La inocencia robada*. Juventud, multinacionales y política cultural. Madrid: Morata, 2000.
- HERNÁNDEZ, F. *Educación y cultura visual*. Morón, Sevilla: Movimiento de Cooperación Educativa, 1997.
- _____. Repensar la Educación de las Artes Visuales desde los Estudios de Cultura Visual. *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 52-55, 2002.
- _____. *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2007.

_____. Prólogo a la presente edición. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2010. p. 9-18.

HIGONNET, A. *Pictures of Innocence. The History and Crisis of Ideal Childhood*. Londres: Thames and Hudson, 1998.

IBÁÑEZ, T. *¿Cómo se puede no ser constructivista hoy en día?*. Municiones para disidentes. Realidad-Verdad-Poder. Barcelona: Gedisa, 2001. p.249-263.

JAMES, A.; PROUT, A. (ed.). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres-Nueva York: Routledge-Falmer, 2001.

KHOLER RIESSMAN, C. *Narrative Methods for the Humana Sciences*. Londres: Sage, 2008.

LADDAGA, R. *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2006.

LERENA, C. *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal, 1983.

MORETTI, F. Conjectures on World Literature. *New Left Review*, 1, (Enero/Febrero), p. 54-68, 2000.

NASH, M. Diversidad, multiculturalismo e identidades: perspectivas de género. In: NASH, M.; MARRÉ, D. (ed.) *Multiculturalismos y género. Un estudio interdisciplinar*. Barcelona: ediciones Bellaterra, 2001. p. 21-47.

POSTMAN, N. *La desaparición de la niñez*. Madrid: Círculo de Lectores, 1988.

SENNET, R. *Vida urbana e identidad personal*. Barcelona: Península, 1978.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (comp.). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata, 2000.

VARELA, J.; ÁLVAREZ-URIA, F. *Figuras de infancia*. Arqueología de la Escuela. Madrid: La Piqueta, 1991. p.55-84.

WEINBERG, D. "The Philosophical Foundations of Constructionist Research". In: HOLSTEIN, J. A.; GUBRIUM, J. A.; JABER, F. (ed.) *Handbook of Constructionist Research*. Nueva York: The Guilford Press, 2008. p. 13-39.

Enviado em 07 de junho de 2011
Aprovado em 30 de junho de 2011