

# JUEGO DE ROLES

UN ESTUDIO SOBRE LA PEDAGOGÍA ACTIVA EN LA  
ESCUELA INFANTIL EN NÁPOLES.

(APLICACIONES A LA ENSEÑANZA  
DE LA FOTOGRAFÍA)

**MICHELA FABBROCINO**

**TESIS DOCTORAL**

UNIVERSIDAD DE GRANADA  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN ARTES Y EDUCACIÓN



**TESIS DOCTORAL PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**DIRECTORA**

María Dolores Álvarez Rodríguez

**DEPARTAMENTO**

Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

**PROGRAMA DE DOCTORADO**

Artes y Educación  
Universidad de Granada

**DISEÑO Y MAQUETACIÓN:** Michela Fabbrocino y Enrica Lanza

# JUEGO DE ROLES

UN ESTUDIO SOBRE LA PEDAGOGÍA ACTIVA EN LA  
ESCUELA INFANTIL EN NÁPOLES.

(APLICACIONES A LA ENSEÑANZA  
DE LA FOTOGRAFÍA)

**MICHELA FABBROCINO**

Tesis doctoral dirigida por  
**MARÍA DOLORES ÁLVAREZ RODRÍGUEZ**

**TESIS DOCTORAL**

Universidad de Granada  
Programa de Doctorado en Artes y Educación

Granada, 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Michela Fabbrocino  
ISBN: 978-84-1117-549-4  
URI: <https://hdl.handle.net/10481/77674>



La doctoranda Michela Fabbrocino y la directora de la tesis María Dolores Álvarez Rodríguez garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, Febrero 2022

**MARÍA DOLORES ÁLVAREZ RODRÍGUEZ**

**MICHELA FABBROCINO**



En una *lensa* de sol

## ► AGRADECIMIENTOS

Sin raíces no hay alas.

Las raíces primordiales de mi yo.

Las raíces de mi crecimiento que hoy me sostienen.

Gracias Madre por creer en esto siempre más que yo y por luchar conmigo. Gracias Padre por tu constante y noble estímulo a realizarme.

Gracias Hermano por ser la luz de mis ojos, mi apoyo físico, emotivo, cultural y espiritual.

Gracias hermanas y hermanos por el mundo, gracias por lo que siempre habéis sido y por lo que seguís siendo para mí cada día. Gracias por apoyarme y amarme incondicionalmente, gracias por haberme llamado a diario, por haberme animado, recogido y curado:

a ti Michela Sister, unidas en el espíritu; a ti Valeria, porque siempre serás mi vínculo eterno; a ti Elio porque, además de ser luz, también eres mi certidumbre. A ti Monia, por estar siempre y siempre;

Michela 5, a ti que me meces y me proteges, a ti Fra por tu inestimada presencia; a ti Ale, mi mujer del Sur, porque siempre que me siento

perdida sé que tú eres mi casa; y gracias a ti Vincenzo, faro inesperado que aspira a la vida.

Gracias Caterina: sin tu ayuda, no habría escrito ni una sólo palabra de esta investigación.

Gracias a los protagonistas y a las protagonistas de este largo estudio, ante todo a las *Alici* y a las *Arance* de la escuela *Dalla parte dei bambini*; también les doy unas infinitas gracias a mis estudiantes, linfa vital de cada uno de mis suspiros.

Gracias Laura, Andrea, Laura P., Alberto y Rachele por haberme hospedado durante estos años.

Gracias Lola Álvarez Rodríguez, infatigable directora de tesis, porque siempre has creído en esto incluso cuando parecía imposible.

Gracias Rafael Marfil Carmona, alma buena, porque siempre me has animado y estimulado; gracias Ricardo Marín Viadel por ser mi mayor punto de referencia en mi Investigación Basada en Arte Visual; gracias Joaquín Roldán Ramírez por enseñarme cómo utilizar la fotografía con fines de investigación.

Gracias Carlo: este estudio ha sido posible, a lo largo de los años, gracias a tu apoyo y a tu rol.

Gracias a mi compañera Pilar, quien, desde el principio, apoya mi determinación demostrándose una hermana acogedora.

Gracias Aniello porque crees en mí desde los tiempos de mi primer y humilde investigación y me empujas cada vez en la dirección correcta.

Gracias Chiara por ocuparte de esta investigación como si fuera tu tercer hijo.

Gracias Lucio por marcar el compás de la escritura y por ser mi áncora de vuelta.

Gracias Enrica, a ti, quien sacrificaste almuerzos, cenas y sueño para entregar con tiempo el trabajo.

Este doctorado y este larguísimo estudio que me ha costado muchos sudores y sacrificios, hecho de determinación y mucho amor, no es mío: es de cada uno de vosotros.

## ► RINGRAZIAMENTI

Senza radici non si vola.

Le radici primordiali che definiscono il mio me.

E le radici della crescita che oggi mi sostengono.

Grazie, Madre, per crederci sempre più di me e per combattere con me; Padre, per la tua continua e nobile spinta alla realizzazione;

Grazie Fratello, per essere la luce dei miei occhi, sostegno fisico, emotivo, culturale e spirituale.

Grazie sorelle e fratelli del mondo per ciò che siete stati e siete per me ogni giorno, con il vostro supporto e amore incondizionato, e grazie per avermi chiamato quotidianamente, incoraggiato, raccolto e guarito:

a te Michela Sister unita nello spirito, a te Valeria che sei il mio legame eterno, a te Elio che sei la mia certezza oltre che la mia luce, a te Monia che ci sei sempre e sempre;

Michela 5 a te che mi culli e che custodisci, a te Fra con la tua preziosa presenza, a te Ale mia, femmina del Sud, perché ogni volta che mi sento persa so che in te c'è casa, a te Vincenzo, inaspettato faro che mira alla vita.

Grazie Caterina: senza il tuo aiuto non avrei potuto scrivere nessuna di queste righe.

Grazie ai protagonisti e alle protagoniste di questa lunghissima ricerca, in primis le *Alici* e le *Arance* della scuola *Dalla parte dei bambini*, e un grazie impareggiabile ai miei studenti e alle mie studentesse, linfa vitale dei miei respiri.

Grazie a Laura, Andrea, Laura P., Alberto e Rachele per avermi ospitato in tutti questi anni.

Grazie Lola Álvarez Rodríguez, instancabile direttrice di tesi, perché anche quando sembrava impossibile hai continuato a crederci.

Grazie Rafael Marfil Carmona, anima gentile, che mi hai sempre incoraggiato e spronato; grazie Ricardo Marín Viadel per essere il mio maggior punto di riferimento per una ricerca basata in arte visiva; e grazie Joaquín Roldán Ramírez per avermi mostrato come utilizzare la fotografia per fini investigativi.

Grazie Carlo: questa ricerca, negli anni, è stata possibile grazie al tuo supporto e al tuo ruolo.

Grazie alla mia compagna Pilar, che da sempre ha sostenuto la mia determinazione

dimostrandosi una sorella che accoglie.

Grazie Aniello perché hai creduto in me sin dalla primissima e umile ricerca e continui a farlo spingendomi nella giusta direzione.

Grazie Chiara che hai curato questa ricerca come un terzo figlio.

Grazie Lucio, per aver dato ritmo alla scrittura e per essere la mia àncora di ritorno.

Grazie Enrica, tu che hai sacrificato pranzi, cene e sonno per consegnare in tempo il lavoro.

Questo dottorato e questa lunghissima ricerca fatta di sudore, di sacrifici, di determinazione e di tanto amore non è mia. È di tutti voi.



## ► RESUMEN

En esta tesis se aplica la investigación basada en la fotografía, en asociación con diferentes metodologías de investigación (estudio de caso, a/r/tografía, investigación-acción), a un problema educativo, con el objetivo de abordarlo desde nuevas perspectivas y proponer soluciones innovadoras; en concreto la relación entre educación y arte.

A lo largo del trabajo, la autora alterna los roles de investigadora, artista y educadora para concebir, realizar y documentar una serie de proyectos enmarcados en dos contextos educativos diferentes y dirigidos a participantes de diferentes edades. Los proyectos se dirigen principalmente al alumnado de la escuela primaria *Dalla parte dei bambini* (Del lado de los niños), que desde décadas viene adoptando un enfoque basado en la pedagogía activa. Los mismos principios pedagógicos, también explorados en profundidad en sus fundamentos teóricos y observados sobre el terreno de la escuela estudio de caso se utilizan posteriormente para proponer nuevas modalidades didácticas a los estudiantes inscritos en los cursos de fotografía de la Academia de Bellas Artes.

En ambos casos, el estudiante se sitúa en el centro del proceso de formación como sujeto activo que aprende descubriendo el arte y creando arte;

explorando la ciudad fuera del aula, sumergiéndose en una red de relaciones entre compañeros y con educadores y docentes. Relaciones que se vieron gravemente afectadas por el *lock-down* de las escuelas durante la pandemia, pero que la enseñanza activa y las lecciones impartidas sobre el terreno lograron restablecer.

La fotografía atraviesa toda la tesis: la sustenta desde el principio como herramienta cognitiva fundamental para formular las hipótesis básicas de la investigación. Se repasan algunos registros de su uso como recurso de investigación a través de las imágenes de grandes fotógrafos contemporáneos y del pasado; y, finalmente, se convierte ella misma en una respuesta visual a las hipótesis iniciales cuando transforma las situaciones vividas en imágenes y permite dar cuenta de ellas en forma de las diversas estructuras narrativas visuales que están en la base de la Investigación Basada en el Arte.

## PALABRAS CLAVE

metodología de investigación basada en arte, fotografía, pedagogía activa, a/r/tografía, estudio de caso, investigación-acción.



## ► ABSTRACT

The thesis applies photography-based research, in association with different investigative methodologies (case study, a/r/tography, action research), to an educational problem, in order to tackle it from unprecedented perspectives and propose innovative solutions: in this specific case, the relationship between education and art.

Along the way, the author alternates the roles of researcher, artist and educator in order to conceive, implement and document a series of projects based on two different educational realities and aimed at, at first glance, distant ages. Above all, the projects involve the children of the kindergarten as protagonists *Dalla parte dei bambini* (On the side of the children), which for decades has adopted an approach based on active pedagogy; the same pedagogical principles, also deepened in their theoretical foundations and observed under the case study school, are then used to propose new teaching methods to the students enrolled in the Photography courses of the Academy of Fine Arts. In both cases the learner is placed at the center of the training path as an active subject who learns by discovering art and creating art, exploring the city outside the

classroom, immersing himself in a network of relationships between peers and with educators and teachers. Relations that were seriously compromised by the closure of schools during the pandemic, but which active teaching and lessons conducted in the area have been able to restore.

Photography runs through the whole thesis: it supports it from the outset as a fundamental cognitive tool for formulating the underlying hypotheses of the research; some testimonies of its use as an investigative resource are retraced through the images of great contemporary and past photographers; and finally it becomes itself a response, always visual, to the initial hypotheses when it transforms lived situations into images and allows them to be accounted for in the form of the different visual narrative structures at the basis of Art-Based Research.

## KEYWORDS

research methodology based on art, photography, active pedagogy, a/r/tography, case study, action research.

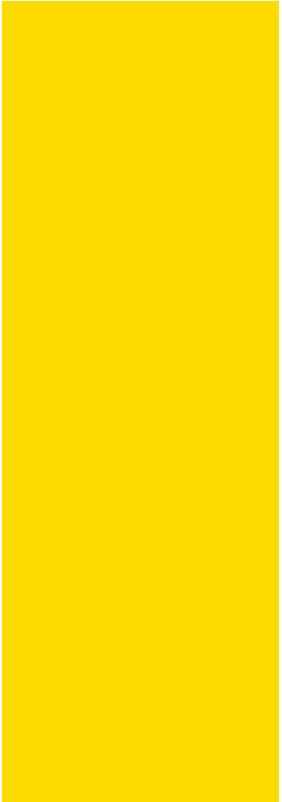


Fig. 0 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo. *La imaginación de los*



s niños. Compuesto por dos citas visuales literales (Sanguinetti, 2001).

**INDICE**



## ▶ **ÍNDICE**

- ▶ Agradecimientos
- ▶ Resumen y palabras clave
- ▶ Abstract and keywords

# 030

## 1 ▶ **PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

1.1. ▶ Introducción .....	032
1.2. ▶ Motivación general .....	044
1.3. ▶ Definición de la investigación y análisis del problema .....	052
1.4. ▶ Justificación de la investigación .....	054
1.5. ▶ Planteamiento de la hipótesis y preguntas de investigación .....	057
1.6. ▶ Objetivos .....	058
1.7. ▶ Líneas metodológicas, lógica y estructura de la investigación .....	061

## 2 ▶ METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. ▶ Tipo de investigación .....	076
2.2. ▶ Estrategias metodológicas de investigación utilizadas en esta investigación .....	077
2.2.1. ▶ Metodología de Investigación Basada en el Arte .....	077
2.2.1.1. ▶ Definición de la Investigación Basada en el Arte como metodología .....	079
2.2.1.2. ▶ Antecedentes históricos de la Investigación Basada en el Arte .....	083
2.2.1.3. ▶ Principales características de la Investigación Basada en el Arte .....	090
2.2.2. ▶ Estudio de caso .....	092
2.2.3. ▶ A/r/tografía .....	093
2.2.4. ▶ Investigación-acción .....	099
2.2.5. ▶ Aplicación de estrategias metodológicas en esta investigación .....	102
2.3. ▶ Diseño de la investigación .....	105
2.3.1. ▶ Fase de preparación .....	106
2.3.2. ▶ Trabajo de campo .....	106
2.3.3. ▶ Fase final .....	107
2.4. ▶ Tácticas y herramientas de investigación .....	110
2.4.1. ▶ Uso de la fotografía en la Investigación Basada en el Arte .....	110
2.4.1.1. ▶ Uso de la fotografía como herramienta para recordar y documentar .....	110
2.4.1.2. ▶ Uso de la fotografía como herramienta para denunciar .....	114

2.4.1.3.	▸ Antecedentes históricos del uso de la fotografía para la investigación en un contexto académico .....	134
2.4.1.4.	▸ Introducción de la fotografía como herramienta para documentar los procesos educativos .....	145
2.4.1.5.	▸ Los autores de referencia sobre la documentación de los procesos educativos .....	148
2.4.1.6.	▸ Antecedentes de el uso de las secuencias de imágenes .....	174
2.4.1.7.	▸ Uso de las herramientas fotográficas en mi investigación .....	198
2.4.2.	▸ Técnicas y herramientas en mi investigación en estudio de caso .....	218
2.5.	▸ La muestra .....	220
2.5.1.	▸ Características de los centros donde se desarrolló la investigación .....	220
2.5.1.1.	▸ Escuela <i>Dalla parte dei bambini</i> : Pontano y Montecalvario .....	220
2.5.1.2.	▸ Academias de Bellas Artes: Nápoles y Lecce .....	222
2.5.2.	▸ Características del alumnado .....	223
2.5.2.1.	▸ Participantes en la escuela <i>Dalla parte dei bambini</i> .....	223
2.5.2.2.	▸ Participantes de las Academias (Lecce y Nápoles) .....	223

### 3 ▶ ESTUDIO DE CASO: LA ESCUELA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA *DALLA PARTE DEI BAMBINI*

3.1. ▶	Ámbito de la investigación: el preescolar en el marco de las indicaciones nacionales italianas	230
3.2. ▶	Metodología didáctica en la educación infantil para la escuela <i>Dalla parte dei bambini</i>	240
3.2.1. ▶	<i>Dalla parte dei bambini</i> : el nacimiento, el nombre y la historia del proyecto educativo	240
3.2.2. ▶	<i>Dalla parte dei bambini</i> : los principios metodológicos de una pedagogía activa	242
3.2.2.1. ▶	Observarse y observar. Cooperar. Formarse.	244
3.2.2.2. ▶	Acoger. Conocer a través de la práctica. Administrar el tiempo.	247
3.2.2.3. ▶	Hacer comunidad educativa. Repensar los espacios. Cruzar las fronteras. Comunicar y documentar.	257
3.3. ▶	La relación entre el arte y la educación en el proyecto educativo de la <i>Dalla parte dei bambini</i>	272
3.3.1. ▶	Cultivar el sentido estético para el desarrollo de la infancia	273
3.3.2. ▶	Imaginar para aprender en el taller	276
3.3.3. ▶	Vivir el museo de arte contemporáneo	279
3.3.4. ▶	Dibujar y copiar para expresarse a sí mismo	284
3.4. ▶	La relación entre el juego y la educación en el pensamiento de la escuela <i>Dalla parte dei bambini</i>	289
3.4.1. ▶	Aprender a jugar y jugar para aprender	289
3.4.2. ▶	Una pedagogía del juego	292
3.4.3. ▶	Juego simbólico y de roles, y juego libre	296

## 4 ▶ RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LA ESCUELA INFANTIL *DALLA PARTE DEI BAMBINI*: PONTANO Y MONTECALVARIO

4.1. ▶ A/r/tografía al servicio de la escuela .....	307
4.2. ▶ Desarrollo de las actividades en la sede de Pontano .....	310
4.2.1. ▶ Distorsionando la realidad: los juegos de roles .....	310
4.2.2. ▶ Andy Wharol y la importancia de la imaginación .....	364
4.3. ▶ Desarrollo de las actividades en la sede de Montecalvario .....	414
4.3.1. ▶ Montecalvario: un experimento social .....	414
4.3.2. ▶ Comunicarse a través de símbolos: los niños y Miró ...	420
4.3.3. ▶ Explorar los espacios .....	458
4.3.4. ▶ La ciudad a través de los ojos de Cyop&Kaf .....	482
4.4. ▶ <i>Dalla parte dei bambini</i> en el periodo de Covid 19 .....	554
4.5. ▶ Resultado del cuestionario para padres .....	574

## CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: ACADEMIA DE BELLAS ARTES

5.1. ▶	Ámbito de la investigación: la Academia en el marco de las indicaciones nacionales italianas.....	596
5.2. ▶	Accademia di Belle Artes: el nacimiento y la historia.....	602
5.3. ▶	Accademia di Belle Artes de Lecce.....	605
5.4. ▶	Accademia di Belle Artes de Nápoles.....	612
5.5. ▶	Accademia di Belle Artes: los principios metodológicos y la enseñanza.....	618
5.6. ▶	Estructura general del curso de fotografía académica.....	620
5.7. ▶	Estructura de mi curso de fotografía.....	622

## 6 ▶ RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LA ACADEMIA DE BELLAS ARTES: LECCE Y NÁPOLES

6.1. ▶ Investigación-acción al servicio de la Academia de Bellas Artes .....	636
6.1.1. ▶ La importancia de cometer error .....	640
6.1.2. ▶ Hacer lección en la ciudad .....	668
6.1.3. ▶ La copia como estímulo para el crecimiento y la mejora .....	692
6.1.4. ▶ El papel de la imaginación en la construcción del yo: el juego de roles .....	728
6.1.5. ▶ Interpretación de la imagen e interpretación de la realidad .....	744
6.1.6. ▶ La narración íntima .....	796
6.1.7. ▶ Emaki: historia personal e historia colectiva .....	844
6.1.8. ▶ Cuentos de estudiantes del periodo “Covid 19” .....	860
6.2. ▶ Resultado del cuestionario para los estudiantes .....	886

# 918 7 ▶ CONCLUSIONES

7.1. ▶ Conclusiones de la investigación..... 921

# 928 ▶ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y APÉNDICES

▶ Referencias bibliográficas ..... 930

▶ Apéndices ..... 946

▶ Apéndice I. Notas de campo ..... 946

▶ Apéndice II. Transcripción de entrevistas ..... 970

▶ Apéndice III. Cuestionarios ..... 996

**INDIGE**

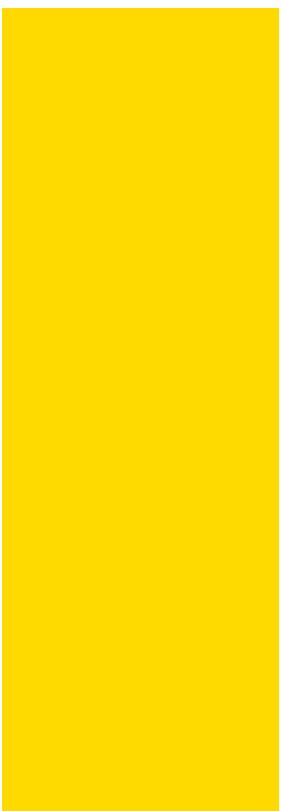




Fig. 1.1 ▶ **Cita visual directa.** Cartier-Bresson (1954) *Escuela primaria, Moscú.*





# **PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

# PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

## 1.1. ► INTRODUCCIÓN

Una de las primeras preguntas que me surgieron al comienzo de este camino es si (y de qué manera) se puede utilizar la fotografía para explicar un problema relacionado con la educación. Como fotógrafa nunca me había interesado por los problemas relacionados con la educación y la pedagogía hasta que un día, al encontrarme cursando un máster que combinaba la educación y las artes visuales, surgió en mí la necesidad de entender qué ocurre durante el proceso de imaginación, quién es el que imagina, cuándo y por qué se crea esta condición. De ahí que empecé a

estudiar los textos de la psicóloga Tilde Giani Gallino (Giani Gallino, 1990, 1993, 2008) sobre los procesos según los cuales los niños crean su propio amigo imaginario, dotado desde el principio de personalidad propia, y le atribuyen nuevas experiencias y habilidades día a día (Giani Gallino, 1993). Jean Piaget también atribuye al compañero imaginario un papel de considerable importancia durante el período de evolución sociocognitiva, asociándolo a una serie de funciones: consoladora, compensatoria, moralizadora, parental y estimulante (Piaget, 1945).

A partir de 2017 seguí mi curiosidad personal que me había llevado a preguntarme como fotógrafa de qué manera la fotografía podía representar el mundo de los niños. Así que empecé un máster en Arte y Educación, durante el cual confirmé que era una combinación válida y que merecía la pena profundizar en ella, al punto que decidí elegirla como trabajo final y presentar un proyecto educativo bajo el objetivo de la cámara (Fabbrocino, 2020).

Al acercarme al mundo de los centros públicos de educación infantil (Fabbrocino, 2020) empecé a mirar con lupa lo que significaba enseñar y de cuales herramientas se servían los educadores, notando una gran contribución de la pedagogía no aplicada en las escuelas públicas: una pedagogía activa que ponía al individuo en el centro, en la que las lecciones no eran planeadas por el docente y no se aplicaban indiscriminadamente a todo tipo de destinatarios; una pedagogía que lograba moldear sus herramientas y sus estrategias en función de quién iba a recibir esa educación; una pedagogía atenta a las necesidades y demandas del individuo, disciplina según la cual la educación no era una mera transmisión de nociones, sino

un continuo intercambio de conocimientos e interacciones, con la posibilidad de crear micro-comunidades con otros individuos implicados en el proceso educativo.

Se trata de una pedagogía activa que, como explicó John Dewey, debe orientarse hacia el método y la práctica de la enseñanza, con el objetivo de desarrollar en los niños y en los jóvenes un enfoque crítico y consciente del conocimiento, del aprendizaje y de las habilidades. Un enfoque crítico que no es más que la investigación a través de la experiencia, destinada a estimular una inteligencia puramente (pero no sólo) operativa (Dewey, 1938).

Entonces, ¿cómo podría abordar este tema de mi experiencia artística? ¿Cómo podría estudiarlo y analizarlo? Como veremos a lo largo de esta tesis, la respuesta a todas las preguntas de esta investigación es la fotografía, concebida como instrumento, pero también como resultado de cada pregunta formulada.

La fotografía me ha permitido acercarme a un nuevo sistema de pedagogía activa, completamente previamente desconocido para mí, me ha permitido analizarla, entender sus principios, hacerlos míos y adoptarlos a mi vuelta.

Esto se debe a que la imagen fotográfica genera preguntas de forma visual e incita a respuestas visuales. Fotografar significa transformar una situación en imagen, elaborar nuestras ideas en una dirección predominantemente visual y profundizar y complicar nuestra interacción simbólica con un conjunto de cultura material del que las imágenes son un subconjunto decisivo (Roldán, 2012).

La fotografía me permitió tomar notas y realizar análisis en profundidad, dándome la posibilidad de leer la realidad que había decidido observar. De hecho, la fotografía es el *leitmotiv* de toda mi tesis, ya que es la base de la metodología en el arte visual que sustenta la investigación y, por tanto, acompaña todos los capítulos.

La aproximación a la imagen como construcción narrativa y objeto de investigación requiere el reconocimiento de su potencial técnico, estético y expresivo, en la medida en que permite la construcción de narrativas que pretenden profundizar, explicar e incluso cuestionar los resultados obtenidos a través de las propias imágenes.

El uso de imágenes en la investigación permite obtener evidencias de las situaciones o problemas estudiados, identificar diferentes puntos de vista sobre un mismo tema, así como observar y comprender comportamientos y hechos que de otro modo no serían accesibles, incluyendo factores ambientales, emocionales y expresivos que podrían influir o intervenir en el desarrollo de la investigación. La imagen también permite documentar procedimientos, rituales y formas de actuación de los individuos o grupos de personas observados (García Gil, 2010).

Por lo tanto, esta investigación puede dividirse en cuatro partes. La primera de esas presenta la metodología utilizada para aplicar la fotografía a mi investigación, explica que herramientas fotográficas son las más adecuadas para devolver los datos recogidos y, sobre todo, esboza el diseño de la investigación identificando las diferentes etapas en las que se dividirá.

Son varias las metodologías implicadas en esta investigación que han adoptado la fotografía como herramienta y como resultado final.

Veamos más en detalle que pretende esta investigación y cuales son esas etapas.

Siguiendo la línea de investigación que une la fotografía y la educación infantil, descubrí una escuela que nació en mi ciudad, Nápoles, llamada *Dalla parte dei bambini* [Del lado de los niños], una escuela que combina diferentes enfoques metodológicos, en primer lugar la pedagogía activa de Célestin Freinet (Freinet, 1963), en particular el Freinet reinterpretado por el Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), del que era activista la fundadora Rachele Furfaro (Furfaro, 2004).

Sin embargo, junto al fundador de la “escuela activa” y la pedagogía popular, la constelación de referencias teóricas incluye la casa-taller de Cenci (Lorenzoni, 2019a), Paulo Freire (Freire, 2011), Lev Vygotskij (Vygotskij, 1986), Jerome Bruner (Bruner, 1997) y muchos otros. Todos estos pensadores contribuyen a perfilar una pedagogía que mira al niño como sujeto pensante, porque, como sostiene Loris Malaguzzi (Malaguzzi, 2010), si el niño utiliza los recursos de que está dotado, se convierte en protagonista del proceso educativo y desempeña un papel activo en la construcción

y adquisición de conocimientos y comprensión. De ello se deduce que el aprendizaje es un proceso auto-constructivo.

De ahí la segunda fase de mi investigación, que he planteado como un estudio de caso centrado en esta escuela.

La escuela *Dalla parte dei bambini* no ha producido textos que describan sus fundamentos metodológicos porque es una escuela extremadamente cambiante que se transforma constantemente y se enfrenta a nuevas y posibles experiencias, se cuestiona constantemente a sí misma y lo hace con respecto al espacio y al tiempo en que vive. Por eso me pareció importante realizar un estudio de caso que es un tipo de investigación empírica que puede aplicarse a diversos contextos: obviamente, aquí nos centraremos en nuestro ámbito de interés, por lo tanto, el campo de investigación será la educación. Partiendo de la descripción de una situación contingente y utilizando diversas fuentes de información, el estudio de caso procederá a una evaluación de los datos recogidos para llegar a un diseño de una posible solución/intervención.

La pedagogía adoptada por esta escuela tiene que modelarse en función del espacio en el que se encuentra, ya que tiene diferentes centros en la ciudad y, aunque el enfoque metodológico aplicado siempre es el mismo, responde de forma diferente al público al que se dirige, adaptando sus conocimientos a la función de educar en el lugar en el que se encuentra; ésta es una de las diferencias más significativas con respecto a las escuelas públicas, que se rigen por protocolos rígidos que no tienen en cuenta las especificidades de los alumnos y las sacrifican en nombre de los objetivos que hay que alcanzar.

La escuela *Dalla parte dei bambini* también se adapta a los tiempos que vivimos, como lo demuestran los dos últimos años, en los que, a causa de la pandemia provocada por la propagación del virus Covid 19, la orden nacional ha sido privar a los alumnos de la enseñanza presencial, y a la escuela pública se le ha impuesto la enseñanza a distancia, que a menudo ha reducido la estimulación y ha aburrido a los alumnos: “No lo llamemos aprendizaje a distancia”, dijo Franco Lorenzoni en Abril

de 2020<sup>1</sup> (Cederna, 2020), “sino aprendizaje de emergencia: porque el riesgo es confundir este momento de restricción, que nos obliga a utilizar sólo estas herramientas, como una prefiguración del futuro. Pero este no es el caso. Se trata de una escuela necesaria hoy en día, precursora de una interesante experimentación, pero somos absolutamente de la opinión de que no puede ser la escuela del futuro. Si hay algo que los alumnos nos han mostrado claramente en estos días es hasta qué punto la proximidad, el estar en la misma clase, es la base para llegar lejos y abrirse al mundo”.

Una escuela como *Dalla parte dei bambini* tuvo la oportunidad de frenar los protocolos y entender cómo, respetando las normas, actuar en relación con los niños, inventando nuevas estrategias educativas como la enseñanza en los balcones, en la que los maestros recorrían la ciudad dando clases a los niños desde los balcones de sus propias casas, para luego allanar el camino a la enseñanza en las plazas, en las escaleras, en los viñedos y en las calles de la ciudad.

---

<sup>1</sup> Intervención en el webinar organizado por la mesa Saltamuri promovida por el Movimiento de Cooperación Educativa, 8 de abril de 2020.

Esto ha sido posible porque la escuela ya estaba adoptando una pedagogía distribuida en las calles de la ciudad (ver voz → 3.2.2.3. Cruzar las fronteras) y porque -otra condición fundamental- está insertada en el tejido de una ciudad que acoge tales prácticas, una ciudad que siempre ha estado acostumbrada a la comunicación por los balcones, a las discusiones en las plazas y en las calles.

Como ya se ha dicho, la escuela en cuestión no tiene ninguna publicación que explique el método más que los principios pedagógicos a los que se refiere, por lo que tuve que analizar sus prácticas en vivo y en directo y a partir de ahí extrapolar las referencias que sus educadores ponen en práctica directamente. Muy útiles para este propósito fueron las conversaciones con Caterina Vecchio, educadora del centro que conoce bien tanto las nociones teóricas de la pedagogía activa en la que se inspira la escuela como la larga experiencia de esas funciones aprendidas en las sesiones de formación diseñadas por la escuela para todos sus educadores.

A falta de bibliografía de referencia, decidí describir la escuela utilizando palabras clave que explicaran su pedagogía y sus principios, como observar y observarse, cooperar, formar, acoger, conocer a través de la práctica, gestionar el tiempo, hacer y convertirse en una comunidad educativa, repensar los espacios, ir más allá de los muros de la propia escuela y así “traspasar” otros lugares donde se lleva a cabo la educación y, por último, comunicar y documentar el todo.

Tardé cuatro años en elaborar y procesar toda la información necesaria para poder escribir sobre esta escuela, cuatro años intensos en los que tanto estudié los referentes de la escuela para entender las motivaciones y estrategias de cada uno de los docentes, años en los que “capturé” todas aquellas actividades en las que la escuela se relacionaba con el arte; pero, ¿por qué el arte? Podría haber estudiado las opciones de la escuela en relación con las materias científicas, o con las humanidades, pero he optado por profundizar la relación con el arte porque es en este terreno donde, en mi opinión, se realiza plenamente el enfoque de la pedagogía activa.

He decidido presentar la escuela en todas sus conexiones con el arte, un arte accesible, cotidiano y no relegado a un museo, pero que se relaciona con el museo como parte de un proceso mucho más amplio. Es un tipo de arte que se utiliza a diario en la dinámica escolar y que resulta ser el proyecto que acompaña toda la vida escolar de los niños, quienes se encuentran cada año conociendo a un artista que pasa a formar parte de su vida cotidiana y se convierte en el tejido laboral de esta escuela. Mi interés se ha centrado en la relación que la escuela establece con el arte, es decir, como se combina el arte con la educación, elaborando teorías sobre el desarrollo evolutivo de la infancia y el sentido estético, a través de la experimentación del museo de arte contemporáneo, abordando el dibujo y la imitación como autoexpresión y, finalmente, la imaginación como forma de acceder al propio yo.

En esta fase, he tratado de subrayar el papel del juego en el sistema educativo, lo fundamental que es para el aprendizaje y como puede ser un juego simbólico y de rol en el momento del juego libre a la vez.

Una vez finalizado el estudio de caso, en la tercera fase de la investigación mi figura adoptó un nuevo porte, el de artista, investigadora y educadora, coherente con la metodología de *a/r/* tografía, ya que fui un sujeto activo implicado en los talleres prácticos que vinculaban la escuela con el arte. De hecho, si al principio creía estar en una posición de mera observación, luego se me permitió poner en práctica mis habilidades de artista-fotógrafo, siempre en el contexto de una investigación doctoral. En consecuencia, el papel de investigadora se vio flanqueado por el de educadora, gracias al cual los niños se relacionaban conmigo como si fuera una tercera maestra. Este nuevo papel me permitió idear junto con los educadores los proyectos llevados a cabo, convirtiéndome así de forma casi natural en la referencia educativa de este proceso.

Los niños estaban acostumbrados a mi presencia y no se asustaron por la invasión de una cámara full frame; mi cámara y yo nos volvimos invisibles a sus ojos hasta el punto de que se relacionaron conmigo de la misma manera, independientemente de que les estuviera fotografiando o no.

En esta etapa, la fotografía cobró gran importancia porque me permitió registrar todos los momentos del taller y los resultados finales del encuentro entre los niños y artistas como Andy Warhol, Juan Mirò, Cyop & Kaf y muchos otros.

La fotografía también me permitió, una vez más, identificar el momento de cambio de rol en el proceso imaginativo de los niños, ayudándome a comprender cómo difieren las actitudes de un niño típico en una escuela que adopta una pedagogía alternativa de las de un niño en una escuela pública.

La cuarta fase supuso la adopción de otra metodología de investigación, porque me hizo cambiar de rol y convertirme yo misma en profesora, esta vez en contacto con un grupo de mayor edad, con alumnos de la Academia de Bellas Artes.

De hecho, en los últimos tres años he tenido la oportunidad de enseñar fotografía a clases universitarias, por lo que me he propuesto aplicar a mis clases los supuestos y los principios aprendidos de la pedagogía utilizada por la escuela *Dalla parte dei bambini*.

En este sentido, fue muy útil la posibilidad de adoptar la acción-investigación relacionada con el problema de la educación. Se trata de una metodología utilizada para comprender la enseñanza, no sólo para analizarla, ya que implica considerar la enseñanza como un proceso de investigación continuo.

Esta metodología se basa en una profunda comprensión de la profesión del docente, ya que integra la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias como elementos esenciales del proceso de enseñanza. Gracias a esta nueva metodología, pude experimentar con un abanico increíblemente amplio de libertad educativa: tomé los principios de la pedagogía activa que había aprendido en la escuela y planeé lecciones que presuponían el encuentro entre la fotografía y los mismos talleres que tenían lugar en la escuela. Por supuesto, los temas de los talleres estaban adaptados para una clase universitaria, a fin de entender cómo respondían los participantes en mis cursos.

A continuación, expliqué a mis alumnos la importancia de equivocarse y cómo precisamente el hecho de cometer errores puede impulsarles a realizar proyectos interesantes, pidiéndoles que

analicen su propio error y no traten de apartarlo u omitirlo como se hace a menudo. Tomé entonces como referencia los dictados de la *scuola diffusa* [escuela difusa] (tema del que trataré en el capítulo 3) para aplicarlos a mis clases. Por ello, hago las clases lo más a menudo posible en la ciudad y no en las aulas académicas.

Esto ha sido muy importante, sobre todo en los últimos dos años, porque me ha ofrecido la oportunidad de ver a mis alumnos y hacer clases con ellos incluso cuando todo el país estaba cerrado y la enseñanza universitaria sólo era online. De esta manera, he notado un interés muy fuerte por parte de los alumnos que, para poder formar parte de una clase presencial y seguir sintiéndose involucrados en una comunidad, se han enfrentado a largos viajes.

A través de la fotografía en la ciudad, he tratado de explicar a los alumnos cómo otra visión siempre es posible; y así, introduciendo el lenguaje de Luigi Ghirri, fuimos a esos lugares hiperfotografiados, por ejemplo, las calles más frecuentadas y apreciadas por los turistas, en busca de otra forma de observarlos y contarlos; el proceso fue tan interesante que los propios alumnos se encontraron fotografiando, desde

una nueva perspectiva, realidades que conocían. En seguida, traté de explicar la importancia del concepto de imitación y de como puede ser útil para el crecimiento personal si se percibe como un estímulo para la mejora. La imaginación también jugó un papel decisivo cuando propuse a los alumnos que personificaran otro posible yo; por último, el enfoque se centró en la historia personal pasando del relato íntimo a la construcción interactiva con el propio compañero para la realización de la propia historia confiada al cuidado del otro.

La pedagogía activa que adopté en el curso les animó a convertirse en protagonistas de la investigación, utilizando la fotografía también para su investigación personal y ampliando así la eficacia educativa de los estímulos recibidos, como se verá en las fotografías incluidas en la tesis. Paralelamente a este proceso, eclipsé mi papel de fotógrafa, dejándoles la tarea de crear imágenes bajo mi supervisión, como docente.

En general la fotografía es, pues, la base de toda la investigación y, por lo tanto, la metodología educativa basada en la fotografía ha intentado abordar y describir toda la problemática educativa.

Y es que una investigación educativa basada en la fotografía es aquella que utiliza las imágenes y los procesos fotográficos para indagar en los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (Roldán, 2012).

Ulteriormente, se exponen los principios esenciales enumerados por Marín en 2005 para quienes aplican la Investigación Basada en el Arte al ámbito pedagógico:

1. La investigación debe centrarse en hechos, problemas, deseos o teorías educativas.
2. El objetivo principal es utilizar la imagen como herramienta de conocimiento artístico para descubrir y resolver problemas en la educación artística.
3. Los lenguajes y formas de presentación o representación serán las imágenes visuales: vídeo, fotografía, paneles, performance y otros.
4. Las metodologías se basan en los procesos de creación de imágenes de la misma manera en que lo haría un artista con su propia obra.
5. Los criterios utilizados para evaluar el interés, la calidad y la validez de una investigación incluyen también la estética de las imágenes (Marín Viadel, 2005).

# ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

INVESTIGACION  
BASADA EN  
EL ARTE

ESTUDIO DE CASO

I FASE

CONTEXTO:

ESCUELA  
"DALLA PARTE DEI BAMBINI"



AVANCE/TOCADA

Tabla 1 Gráfico de las estrategias metodológicas adoptadas en las distintas fases de la investigación.

Fuente: elaboración propia (Fabbrocino, 2022).

A/R/IOGRAFIA

## II FASE

### CONTEXTO:

ESCUELA  
"DALLA PARTE DEI BAMBINI"



# INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

## III FASE

### CONTEXTO:

ACADEMIA DE BELLAS ARTES  
DE NÁPOLES Y LECCE

## 1.2. ► MOTIVACIÓN GENERAL

La motivación fundamental de la presente tesis es testimoniar cómo la herramienta fotográfica permite diseñar una investigación en torno al tema de la educación según las herramientas de la Investigación Basada en el Arte.



Fig.1.2 ► FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo explicativo. La



la fotografía y la educación. Compuesto por dos citas visuales literales (Doisneau, 1956; Marlow, 1984).

Mi experiencia en el campo en el que la educación infantil y el acercamiento al arte se entrelazan con una metodología de investigación y narración a través de imágenes comenzó en 2017, con el estudio que realicé para el “Máster oficial interuniversitario en artes visuales y educación: un enfoque constructorista” en torno al tema de la imaginación en la escuela pública infantil, con niños de 5 años de la escuela de San Gennaro Vesuviano (Nápoles), y documentado en un artículo de 2010 (Fabbrocino, 2020).

En aquella ocasión me encontré aplicando por primera vez las herramientas de la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales, entendiendo las imágenes fotográficas no sólo como portadoras de un valor estético sino sobre todo como un “modelo de visualización” (Marín Viadel y Roldán, 2014, p. 56) tan eficaz como el lenguaje verbal para recoger datos, analizar situaciones y presentar conclusiones (Marín Viadel, 2005).

Los datos revelaron que en el área de juego libre, es decir, en el momento de máxima libertad de expresión y máximo potencial de desarrollo personal, el 85% de los niños y niñas eligen siempre el mismo personaje, tomado de su dibujo animado favorito.



Fig. 1.3 ▶ FABBROCINO, M. (2021) **Fotoensayo explicativo.** La digital de la autora y una cita visual literal de un dibujo



La imaginación de los niños y de las niñas. Compuesto por una fotografía animado 'Frozen' (Buck, Lee, 2013).

Tras recopilar datos sobre las escuelas públicas, me pregunté en qué medida la imaginación se estimula en función del enfoque educativo adoptado, y decidí emprender una investigación comparativa para responder a esta pregunta: ¿cómo un enfoque educativo alternativo y experimental puede influir en el desarrollo de la imaginación de los niños y niñas en comparación con un enfoque tradicional que favorece la repetición y la memorización?

El punto de partida fue la reflexión de Vygotskij (Vygotskij, 1986, pp. 19-20), según la cual la calidad de la imaginación depende estrechamente de las experiencias ofrecidas previamente al infante: cuanto más rica sea la experiencia humana, más material estará a disposición de la imaginación para ser reelaborado y recreado.



Fig.1.4 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo explicativo.** La digital de la autora y una cita visual literal (Erwitt, 1981)



Imaginación de los niños y de las niñas. Compuesto por una fotografía (1).

Mi plan inicial era seguir el juego libre en varias escuelas de pedagogía activa con las que ya había establecido los primeros contactos, entonces conocí la escuela napolitana *Dalla parte dei bambini* [Del lado de los niños], que adopta un método alternativo reelaborado de forma original a partir de diferentes directrices pedagógicas. Y reflexionando sobre ello con mi supervisora, la profesora María Dolores Álvarez Rodríguez, lo convertí en el punto de partida para profundizar en la estrecha relación entre pedagogía y arte visual en el marco de mi tesis doctoral, y para perfeccionar las herramientas de la fotografía aplicadas a la investigación en pedagogía.

La investigación realizada junto a los educadores de la escuela está en continuidad con el estudio sobre la imaginación realizado para el máster, ya que durante el primer año de mi investigación doctoral fotografié a los niños exclusivamente en sus momentos de juego libre.

Mi colaboración con la escuela *Dalla parte dei bambini* continuó documentando -y participando activamente- el recorrido de

investigación-acción que las educadoras construyeron en torno a las obras de Juan Miró, con el objetivo de acercar a los niños de 3 a 5 años a los rasgos gráficos y a los símbolos, tanto a través del conocimiento del artista catalán como de la manipulación creativa de las formas, y tanto en el aula como en el descubrimiento del espacio museístico (Fabbrocino, 2021).

De la reconstrucción de mi itinerario de investigación destacan dos etapas fundamentales: en primer lugar, mi pregunta inicial sobre los mecanismos de la imaginación infantil, en particular los que se activan en las escuelas que adoptan una pedagogía alternativa; y en segundo lugar, el encuentro que me fascinó, el de la pedagogía activa, aplicada por la escuela *Dalla parte dei bambini* con el arte. De ahí se despertó mi curiosidad y, al mismo tiempo, sentí la necesidad de entender cómo el arte se relaciona con la educación y cómo la fotografía puede dar testimonio de este vínculo. El enfoque pedagógico alternativo de la escuela se convirtió así en el caso de estudio al que dediqué todas mis energías.

En primer lugar, elegí centrar mi atención en una escuela de infancia porque es en torno a los 5 años cuando los niños muestran un gran potencial imaginativo y formativo y porque es precisamente a esta edad cuando se sientan las bases de una escuela que ha optado por la pedagogía activa. También elegí centrarme en la escuela de infancia porque fue allí donde realicé mi primera investigación sobre la imaginación en el juego libre, una actividad crucial a esa edad.

Más tarde, apliqué las mismas preguntas y el mismo enfoque al ámbito académico, partiendo de una nueva pregunta: ¿cómo reaccionan los estudiantes universitarios de fotografía, qué resultados obtienen si se les pide que se enfrenten a los principios y propuestas operativas que observé en la escuela de infancia?

El mío ha sido un enfoque muy personal, ya que encontré la escuela *Dalla parte dei bambini* por iniciativa propia, me puse en contacto con la directora, fui allí todos los días, aprendí observando y absorbiendo las experiencias de los educadores y dejándome implicar personalmente como educadora;

aún más personal ha sido mi enfoque con las clases de la Academia, como profesora de los cursos que me asignaron, después de muchos años de experiencia como asistente.

El planteamiento personal adquirió inmediatamente una dimensión social, porque en ambas situaciones pasé a formar parte de una comunidad que incluye a los educadores, al personal, a los alumnos, a las familias (en el caso de la escuela infantil) y a la zona local. La dimensión social también está vinculada al propio planteamiento de la pedagogía que vi aplicar y que luego puse en práctica yo misma: una pedagogía con fuertes implicaciones sociales, en el sentido de que el sujeto que aprende sólo puede hacerlo de forma colaborativa, cooperando con una red de otros sujetos.

### 1.3. ► DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DEL PROBLEMA

La investigación educativa basada en la fotografía permite registrar y abordar los problemas que surgen en los procesos de aprendizaje y enseñanza, incluso en grupos de edad muy diferentes: en mi caso concreto, niños de 4-5 años y estudiantes universitarios de 20-25 años.

La fotografía no siempre se ha ocupado de educación, pero tiene una finalidad educativa en sí misma; en efecto, si la entendemos en su función estética y documental, se ha utilizado para la comprensión de contenidos, tanto históricos como artísticos o geográficos. Hoy en día, la toma de fotografías en contextos educativos es una práctica muy extendida, pero a menudo falta una comprensión profunda del significado de “tomar fotografías” y de problematizar lo que se propone.

El recorrido realizado en el primer capítulo sobre los fotógrafos que han tratado el tema de la educación a lo largo de su carrera permite trazar pautas e identificar modelos que explican cómo las imágenes crean significados y ponen de relieve lo que es relevante; modelos que, a partir de los datos recogidos, servirán para comprobar la validez de las conclusiones extraídas gracias a las imágenes.



Fig. 1.5 ► FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo explicativo. F



Fotógrafos que han tratado el tema de la educación. Compuesto por dos citas visuales literales (Doisneau, 1956; McCurry, 2017).

## 1.4. ► JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El mismo camino se seguirá en el segundo capítulo para definir un marco de referencia de las teorías y de las categorías educativas. El objetivo final es, pues, investigar cómo un fotógrafo configura su idea de educación en términos estrictamente fotográficos.

En segundo lugar, la investigación realizada en un contexto educativo, y “narrada” por las fotografías tomadas con y para los alumnos, tratará de comprender cómo los propios estudiantes perciben la educación, transforman los espacios en los que aprenden, construyen su cultura visual y aprenden a través del arte del asombro y el descubrimiento.

Por último, veremos cómo la pedagogía adoptada puede trasladarse a un aula universitaria, para desarrollar nuevas imágenes resultantes del uso de una pedagogía alternativa nunca antes pensada para un entorno universitario.

Esta tesis se mueve en un contexto teórico específico, que es el de la metodología artística o, más concretamente, de la investigación educativa basada en la fotografía.

Al elegir abordar las cuestiones de la educación infantil y universitaria a través de la fotografía, he invertido en mi investigación el paradigma habitual según el cual las nociones teóricas se estudian primero en la universidad y luego se aplican en la escuela infantil; de hecho, en mi investigación las nociones teóricas de la pedagogía activa surgieron antes que el estudio de caso de la escuela infantil y luego se trasladaron a las aulas universitarias.

Mi objetivo era doble: demostrar cómo los supuestos de la pedagogía activa pueden ser útiles si se aplican a diferentes contextos y, por tanto, también estimulantes para los alumnos adultos; y confirmar cómo la fotografía es la herramienta adecuada tanto para registrar estos datos como el resultado que puede leer el usuario quien, a través de las imágenes, podrá analizar las diferentes propuestas puestas en práctica.



Fig. 1.6► FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo explicativo**. *Estudio de caso y aplicación en Universidad*.  
Compuesto por una fotografía digital de la autora y una fotografía digital de un alumno (Passariello, 2020).

Esta tesis contiene algunas palabras clave que son fundamentales para describir el trabajo de investigación, como: la investigación educativa basada en la fotografía, el estudio de caso, y los principios de la pedagogía activa aplicados en las aulas universitarias.

En primer lugar, “la investigación educativa basada en la fotografía” (Marín Viadel y Roldán, 2019) define el marco teórico y metodológico en el que se inscribe la investigación: se ha elegido la fotografía como medio y contexto que no sólo documenta y transmite, sino que revela los procesos educativos y su significado más profundo. La cámara es el instrumento de “escritura”, y las imágenes que documentan los momentos más destacados de los distintos proyectos educativos no son una simple “crónica” de las actividades, sino una justificación y validación de todo el proceso.

El estudio de caso está relacionado con la escuela napolitana *Dalla parte dei bambini*. El enfoque pedagógico alternativo de la escuela se basa en una serie de pilares: enseñar en el territorio, educar para vivir en comunidad, aceptar el error y la imitación como estímulo para el crecimiento. También se centra en el dibujo como

expresión por sí mismo y el juego (teatral, de roles) como medio para construir la propia identidad, pero también las diferentes identidades.

La primera parte de la tesis se centra, pues, en el primer ciclo educativo, aquel en el que el uso del cuerpo en el espacio y el juego espontáneo generan conocimiento y, en este caso concreto, acompañan los primeros pasos en la experiencia del arte contemporáneo. Se toma en consideración la educación entre las edades de 3 a 6 años, ya que representa una etapa fundamental en el desarrollo psíquico del niño y en la formación de la identidad como individuo, así como de su capacidad para establecer relaciones positivas con los demás y con el mundo. Sin embargo, proponemos considerar esta primera etapa en su continuidad con el itinerario educativo porque en el capítulo 4 aplicará los mismos supuestos y herramientas metodológicas al análisis de los talleres realizados en dos academias de Bellas Artes<sup>2</sup> (de Lecce y de Nápoles), según una perspectiva inédita.

---

<sup>2</sup> La Academia de Bellas Artes, en Italia, es un instituto que forma parte del sector universitario de las enseñanzas artísticas superiores, musicales y de danza (AFAM).

## 1.5. ► PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación se enumeran las hipótesis relativas a esta tesis:

- la pedagogía activa induce en los niños y en los jóvenes estímulos importantes que la educación pública y tradicional no logra transmitir;
- la fotografía es una herramienta eficaz para tratar los problemas de educación que surgen en grupos de edad diferentes y distantes;
- gracias a la fotografía, emerge claramente la eficacia de una pedagogía activa aplicada a las clases que experimentan el arte, a la base de todas las experiencias documentadas en los siguientes capítulos;
- la fotografía producida por mis alumnos es en sí misma prueba que la pedagogía elegida ha tenido éxito.

Antes de definir estas hipótesis me he planteado una pregunta básica: ¿podrán las imágenes fotográficas, como herramienta y también como resultado de una investigación cualitativa, explicar las dinámicas que se han establecido tanto en la escuela *Dalla parte dei bambini* como en las clases académicas?

¿Conseguirán responder por todas las hipótesis que me he planteado?

Nuestra investigación parte y gira en torno a una serie de preguntas:

- ¿Es posible estudiar un método pedagógico alternativo como estudio de caso y a partir de él crear nuevas experiencias de aprendizaje?
- ¿Es posible trasladar las nociones de una escuela de infancia que adopta una pedagogía activa a un estudio fotográfico de los alumnos de la Academia de Bellas Artes, y utilizar la fotografía como herramienta para analizar el caso de estudio e il contexto universitario, gracias a las fotografías realizadas con y para los estudiantes?
- ¿Es posible utilizar la fotografía como herramienta en mi papel de a/r/tógrafa?
- ¿Es posible utilizar la fotografía como herramienta para analizar la relación entre el arte y la educación que afecta a los niños en una escuela de infancia?

## 1.6. ► OBJETIVOS

- ¿Es posible utilizar la fotografía como herramienta para analizar, según los cánones de una metodología de acción de investigación, el enfoque creativo de unos doscientos estudiantes?
- ¿Es posible utilizar la fotografía como herramienta para determinar la construcción de una clase universitaria y así ver los resultados de los alumnos en ella?

Estas son las principales preguntas a las que trataré de dar respuesta a lo largo de esta tesis, apoyándome progresivamente en la documentación que he recopilado y explicando también por qué he elegido cada vez un enfoque concreto para tratar cuestiones que abarcan la fotografía, la pedagogía y la epistemología de la investigación.

La premisa básica de esta investigación es justificar el lenguaje de la fotografía como herramienta principal para explicar el contexto pedagógico analizado y para diseñar nuevas investigaciones.

Los objetivos generales incluyen:

- Examinar a los autores que han trabajado en torno a la pedagogía y han retratado momentos delegados a la educación; en particular, revisar aquellos proyectos fotográficos que han abordado la fotografía relacionada con la infancia y la educación especialmente en los últimos años.
- Determinar qué criterios son importantes a la hora de elegir las herramientas y los métodos más adecuados para un determinado enfoque o proyecto de investigación.
- Comprender qué estrategia puede ser la mejor para analizar los procesos escolares de la escuela *Dalla parte dei bambini* a través de la narración fotográfica.
- Comprender las estrategias fotográficas que aplicar para analizar los procesos educativos de una clase universitaria,

tanto por parte del profesor (opciones pedagógicas basadas en un enfoque dinámico, activo y creativo) como por parte del alumno (resultados obtenidos por mis clases durante el experimento);

- Entender cómo el arte (el arte contemporáneo en particular) en un contexto educativo fomenta, no sólo el desarrollo de la identidad de los niños, sino también sus habilidades sociales.
- Comprender cómo el arte (el arte contemporáneo en particular) estimula, enriquece y da forma al pensamiento de los estudiantes además de fomentar el desarrollo de diferentes enfoques de diseño en el contexto universitario.

Son, en cambio, objetivos más específicos, delimitados dentro del marco epistemológico y pedagógico en el que se inscribe esta investigación, el entorno educativo en el que se desarrolla la experimentación empírica y el contexto del arte contemporáneo:

- Promover la fotografía para construir un discurso visual coherente y reflexionar sobre las diferentes cuestiones que giran

en torno al tema de la educación

- Apoyar la fotografía como medio para idear proyectos relacionados con la visualización de la educación
- Analizar el método pedagógico aplicado en la escuela *Dalla parte dei bambini*
- Explicar el enfoque socio-antropológico que subyace en otro estudio de caso, el experimento “Montecalvario”
- Diseñar, junto con los educadores de la escuela de pedagogía alternativa, espacios educativos con arte y fotografía que favorezcan el proceso de desarrollo infantil, realizando talleres educativos que utilicen imágenes y obras artísticas para desarrollar la autonomía, la capacidad creativa y la reflexión crítica de los niños y niñas y de los y las estudiantes
- Acercar las prácticas teatrales y las diferentes manifestaciones artísticas al mundo escolar
- Promover el concepto de “escuela difusa” haciendo la educación directamente en la calle
- Promover el aprendizaje significativo a través de la experiencia de cada entorno y objeto

- Promover la libre expresión de los niños en relación con el medio ofrecido en el contexto educativo, por ejemplo, a través del juego
- Aplicar los temas básicos del enfoque metodológico estudiado a una clase de fotografía en la Universidad (específicamente en la Academia de Bellas Arte de Lecce y de Nápoles, en Italia)

Los objetivos específicos enumerados giran en torno al ámbito de la educación, en particular, a su interrelación con el arte. Otros objetivos específicos están relacionados con el potencial de la fotografía como herramienta de documentación y demostración:

- La relación entre el arte contemporáneo y la educación (con especial referencia a los talleres propuestos por la escuela *Dalla parte dei bambini*);
- El enfoque de los niños en los juegos de rol y su comportamiento al imaginar ser otra persona;
- La influencia de las obras de Andy Warhol en la imaginación de los niños;
- El estímulo que las obras de Juan Miró, junto con la memorización visual de los símbolos y la comunicación a través de ellos, ejercen sobre la preescritura de los niños;
- Las posibles formas de organizar la enseñanza geográfica y logística, la orientación espacial y la capacidad de los lugares;
- La eficacia de los mapas geográficos para acercar a los niños al espacio y sus declinaciones;
- El uso de la narración en torno a los personajes de las obras de arte callejero;
- La importancia de equivocarse, ya que de los errores pueden surgir reflexiones interesantes;
- La importancia de la imitación como ejercicio útil tanto para aprender nociones técnicas como para experimentar la propia creatividad y mejorar el lenguaje expresivo;
- La importancia de cambiar el punto de vista al fotografiar lugares turísticos y sobrefotografiados;
- La posibilidad de jugar con la fotografía y con el propio cuerpo para construir otro personaje físicamente igual a uno mismo pero diferente, de manera que cada uno adquiera mayor conciencia de su propia individualidad;

## 1.7. ► LÍNEAS METODOLÓGICAS, LÓGICA Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

- La posibilidad de utilizar una imagen como punto de partida para interpretar la realidad, adaptándola y modificándola para el propio proyecto personal;
- Las oportunidades que ofrece la fotografía para contar su propia historia, la visión de uno mismo y de sus seres queridos a partir de su memoria visual (por ejemplo, contar la historia de un compañero a partir de su álbum de fotos);
- El estado de frustración y depresión experimentado por los alumnos durante el *lockdown*.

La siguiente investigación adopta un método mixto: no sólo responde fundamentalmente a una metodología artística, sino también tiene rasgo de una cualitativa. Además, en sus distintas fases, diferencia tanto las estrategias como las herramientas que utiliza, con el fin de responder a las diferentes necesidades encontradas durante el proceso de investigación.

Por supuesto, la metodología que acompaña todo el proceso es una metodología basada en el arte visual: la mía es una investigación educativa que investiga sus hipótesis a través del arte visual, concretamente, a través de la fotografía, ya que cada fase se documenta a través del objetivo de la cámara. En efecto, es una investigación que indaga los problemas educativos tratando de ofrecer resultados en los que la calidad estética y artística sea visible (Roldán, Marín, 2012):

*Las imágenes fotográficas pueden ser adecuadas para describir, analizar e interpretar procesos y actividades educativas y artísticas; en primer lugar, porque constituyen un medio válido de*

*representación del conocimiento, en segundo lugar, porque son capaces de organizar y demostrar ideas, hipótesis y teorías de forma equivalente a como lo hacen otras formas de conocimiento, y en tercer lugar, porque proporcionan información estética sobre los procesos y actividades que se llevan a cabo.*

(Barone y Eisner, 2021; Sullivan, 2005)

Las estrategias metodológicas interconectadas en esta investigación son principalmente tres. En orden de aparición: el estudio de caso, la a/r/tografía, la investigación-acción.

En primer lugar, fue necesario analizar en profundidad la pedagogía activa de la escuela *Dalla parte dei bambini* y para hacerlo he usado el estudio de caso como el método más adecuado para analizar esta escuela: identifiqué *Dalla parte dei bambini* como un ejemplo de escuela que adopta una pedagogía alternativa y transformé, a través de una acción progresiva de investigación, las complejas situaciones educativas, ambientales y contextuales del estudio de caso en una narración de hechos, en sí mismos extrapolados de forma analítica pero

conectados; de esa manera se construye un relato sistemático. De hecho, mi investigación se centra en la sistematicidad como aspecto destacado de la acción educativa.

La adopción del estudio de casos como metodología me permitió ponerme en el centro de las elecciones metodológicas y argumentar las interpretaciones obtenidas, cuestionándolas constantemente y esforzándome para aclarar mis razonamientos y conclusiones de la manera más eficaz posible.

Tras analizar las conexiones, los principios y los pilares metodológicos de la escuela *Dalla parte dei bambini* y las relaciones que teje entre el arte, la educación y el juego, consideré que la primera parte de la investigación había llegado a su fin.

A partir de este momento, surgió la posibilidad de adoptar una nueva estrategia de investigación, en el mismo contexto educativo que surge como evolución natural de la primera fase ahora centrada en mi propia figura en un sentido más estricto; de hecho, al alternar los papeles de fotógrafa/investigadora/educadora en relación con las demás figuras de la escuela, pude asumir el a/r/tografía y, por tanto, utilizar

la fotografía como herramienta para analizar las prácticas desarrolladas por la escuela a propósito de temas pedagógicos.

La tercera estrategia está vinculada a una nueva fase con un escenario tangible que cambia, de observadora, investigadora y fotógrafa, pasé a ser profesora de clases universitarias. Esta condición inédita respecto a la vivida en la escuela de infancia me permitió aprovechar mi papel para usar la investigación-acción como base para estudiar la enseñanza y, en consecuencia, pedir a mis alumnos que respondieran a los principios pedagógicos que había visto aplicar en la escuela *Dalla parte dei bambini*.

El hilo conductor de las tres estrategias aquí presentadas es, sin duda, la metodología basada en el arte visual: la fotografía fue la herramienta utilizada en cada una de las tres fases y tanto en el proceso como en el resultado.

En los siguientes párrafos explicaré cómo se ha desarrollado la investigación y cómo se articula en los distintos capítulos de este informe.

El primer capítulo está dedicado a la presentación de la investigación y explica las motivaciones generales que la guiaron; ilustra su ámbito de investigación, es decir, los problemas vinculados al mundo de la educación, y la validez de la fotografía como herramienta para abordarlos; proporciona la justificación de esta investigación explicando el porqué de la elección de la educación infantil y el paso a la educación universitaria, pero también enumera las hipótesis y las preguntas de investigación, partiendo del supuesto de que es posible utilizar un método pedagógico alternativo como estudio de caso y, a partir del análisis de éste, transferir los conocimientos adquiridos a una clase universitaria.

E igualmente, en el primer capítulo se exponen todos los objetivos, tanto generales como específicos, que se han fijado para la investigación.

El segundo capítulo trata de ilustrar las metodologías de investigación adoptadas durante los distintos procesos, esbozando la tipología mixta de metodología basada en el arte: estudio de caso, a/r/tografía y investigación-acción. A continuación, se define el diseño de

la investigación identificando sus diferentes fases y articulaciones; después se describen las características de los centros analizados, tanto la escuela infantil *Dalla parte dei bambini* como las dos Academias de Bellas Artes (Lecce y Nápoles), así como las figuras implicadas en los respectivos escenarios; describe todas las estrategias y herramientas utilizadas en las distintas fases de la investigación, diferenciándolas con respecto a las necesidades de cada una de ellas. Por último, el estudio se focaliza en las herramientas fotográficas que están a la base de toda la investigación, y en la forma en que estas herramientas se han convertido en las más válidas para ilustrar los resultados tanto del proceso a/r/tográfico como de la investigación-acción.

El tercer capítulo trata específicamente del estudio de caso, la escuela *Dalla parte dei bambini*, y del ámbito en cuestión: la escuela infantil. Lo hace presentando la historia de la escuela y esbozando sus principios metodológicos a través de una serie de palabras clave que identifican sus referencias bibliográficas, como Freinet (1963), Perner (1994), Bruner (1984), Munari (1981), Rodari

(1960), Vygotskij (1986), Grotowski (2017), Lorenzoni (2019a) y muchos otros. Por último, se ocupa de descifrar la relación entre el arte y la educación tal y como se desprende de las teorías sobre el desarrollo evolutivo y el sentido estético, pero también de la relación con el arte y los museos de arte contemporáneo; finalmente, identifica la relación entre el arte y el juego en su gratuidad y en la pedagogía que lo sustenta. En esta fase fueron importantes las notas de campo, las entrevistas con los educadores, pero también la observación directa e in situ, así como el relato de la directora Rachele Furfaro en su libro “Le rocce nella scatola” (Furfaro 2004).

En el cuarto capítulo se expone el proceso a/r/tográfico y se detallan los resultados fotográficos de la experiencia educativa en el jardín de infancia *Dalla parte dei bambini* tratando de ilustrar los principios que subyacen bajo las prácticas implementadas por dos clases tomadas como referencia. Las fotografías permitieron analizar el momento vinculado al juego libre y al juego de roles en la transformación de la realidad por parte de los niños, y al mismo tiempo asumieron la tarea de memorizar el vínculo entre el arte y la educación a través de los talleres desarrollados

sobre las obras de Andy Warhol y la importancia de la imaginación, y luego sobre el arte de Juan Miró y la relación con el símbolo, elemento indispensable en la fase de preescritura de los niños. El capítulo se focaliza luego en la exploración del espacio y su comprensión a través del arte, y continúa mostrando la conexión con la ciudad circundante a través de las obras de los dos artistas callejeros Cyop & Kaf. Finalmente, esta sección termina describiendo las actividades diseñadas por los educadores y las relaciones tejidas con los niños durante el encierro provocado por la propagación del virus Covid 19, y se cierra con una nueva herramienta, el cuestionario, sometido a otra figura educativa implicada en la encuesta: los padres. En esta fase, el papel de la herramienta fotográfica fue crucial en la documentación y narración de los talleres, junto con el cuaderno con las notas de campo y las grabaciones de los debates sobre los temas a tratar.

El quinto capítulo se ocupa de definir el ámbito de la investigación en el contexto de la docencia, representado por las Academias de Bellas Artes, a la luz de un principio fundamental, reiteradamente enunciado: es

importante conocer el contexto para poder evaluar los resultados. A continuación, se describe la Academia de Bellas Artes a la vista de las indicaciones nacionales, trazando el nacimiento y la historia de las dos instituciones (Lecce y Nápoles), esbozando los principios metodológicos que subyacen a un curso típico. Se describe con detalle la estructura de los cursos de fotografía italianos en las academias y se centra, en concreto, en el enfoque que yo, como profesora, he ideado para mis cursos: ofrezco un contexto comunitario de colaboración y puesta en común como base para profundizar en el tema de la fotografía y para promover el desarrollo intelectual y la creatividad de los alumnos en torno a un proyecto de investigación personal del que las fases de concepción, elaboración y realización están bien estructuradas. El curso está diseñado de forma teórico-laboral para fomentar la interacción entre los alumnos y el aprendizaje social, tratando de estimular el autoaprendizaje y transformando el aula en un contenedor más alto que los niveles espacio-temporales.

El sexto capítulo teoriza las experiencias educativas realizadas dentro y fuera de las aulas universitarias a través de las fotografías tomadas y generadas por los estudiantes: en esta etapa de la investigación, confío a ellos el rol de fotógrafos, mientras que yo, como docente, desempeñé un papel de apoyo y análisis de los componentes de la enseñanza a través de la investigación-acción.

El capítulo informa sobre todo de los resultados visuales de los principios de la pedagogía activa extrapolados de la escuela *Dalla parte dei bambini* y aplicados al ámbito académico. Los proyectos realizados se refieren, pues, a los temas propios de la escuela elegida como estudio de caso, como la importancia del error y de la imitación, la apertura al territorio y la observación de las realidades conocidas a través de nuevas interpretaciones.

Otro tema central del capítulo es el papel de la imaginación en la construcción de uno mismo, e igualmente importante es la interpretación de varias realidades posibles a partir de los mismos indicios. Por último, se documentan los proyectos de los talleres vinculados a las historias íntimas de los alumnos y las historias

personales, una reserva de memoria personal y familiar que se confía al otro para que pueda ser contada por el propio compañero.

Las herramientas utilizadas son notas de campo, pero también entrevistas informales sobre cómo diseñar los talleres y, por supuesto, fotografías de los propios alumnos.

Al igual que en el cuarto capítulo, concluyen la exposición dos párrafos relacionados con los relatos cotidianos del *lockdown* impuesto durante la pandemia internacional debido a la propagación del virus Covid19 y un cuestionario en el que se investiga mi labor de docente en los cursos de fotografía y, en particular, la pedagogía adoptada dentro y fuera del aula.

El séptimo capítulo cierra la tesis con las conclusiones y todas las referencias bibliográficas y visuales que la sustentan.

Los capítulos están concebidos en forma de espejo: los capítulos tercero y quinto definen paralelamente los dos contextos de la investigación, por un lado la escuela del estudio de caso y por otro el contexto de la Academia, al igual que el capítulo 4 y el capítulo 6 ofrecen

los resultados de las experiencias educativas en la escuela *Dalla parte dei bambini* y en las dos Academias, respectivamente.

La Investigación Basada en el Arte es la más adecuada para las motivaciones y los objetivos de este proyecto, en el que las imágenes se entenderán, no sólo como colecciones de datos, sino sobre todo como el descubrimiento y la confirmación de las hipótesis iniciales. Según el enfoque elegido, que es constructivista y por tanto cercano a la realidad, los acontecimientos surgen en un contexto de relaciones, y son estas relaciones las que crean el significado (Hernández, 2000).

Como se verá con más detalle en el capítulo 1, en particular en el apartado 3, fue Elliot W. Eisner (Eisner, 1995) quien propuso, entre los años 60 y 80, un enfoque que relaciona la Investigación Basada en el Arte con la reflexión sobre la educación en el contexto escolar. En esta línea, es posible elegir la escuela como terreno privilegiado para explorar los vínculos entre arte y educación.

En el contexto de la Investigación Basada en el Arte, la separación entre el sujeto que observa e investiga (el investigador) y el objeto o los sujetos investigados (como en el caso de este estudio) es matizada. En otras palabras, gracias a estos métodos de investigación “no científicos”, la misma noción de investigación y la forma de abordarla se han ampliado y extendidos más allá de la limitada noción de investigación científica, que no permite estudiar fenómenos complejos y cambiantes como los relativos a las formas de dar sentido a las acciones y experiencias de los seres humanos. En este sentido, un contexto escolar no tiene nada que ver con un laboratorio (Molina, 2009, p. 55).

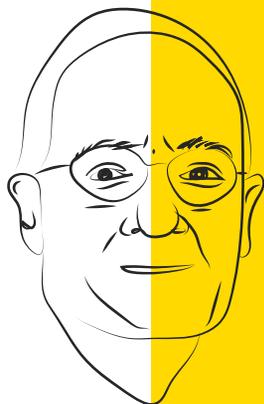
La elección de una narración visual es importante porque permite captar una gran cantidad de detalles y además porque reconstruye la secuencialidad de los momentos más significativos que se ofrecen primero a la vista y luego a la interpretación del investigador.



2

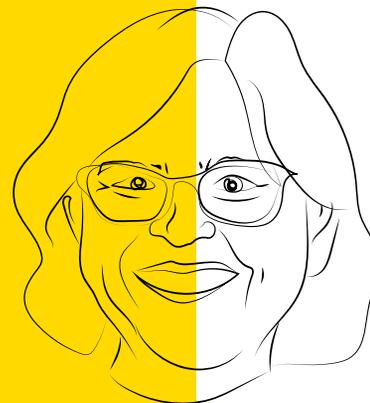
# **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

## TOM BARONE



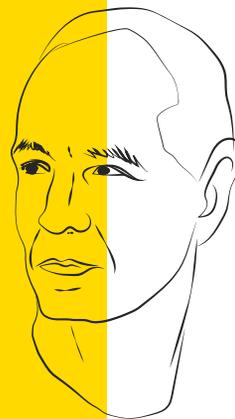
La Investigación Basada en Artes se realiza con un propósito a menudo asociado con la actividad artística... En segundo lugar, la Investigación Basada en Artes se define por la presencia de ciertas cualidades estéticas o elementos de diseño que empapan el proceso de investigación y el “texto” de la investigación. Aunque estos elementos son, hasta cierto punto, evidentes en toda actividad de investigación educativa, cuanto más pronunciados son, más se puede caracterizar la investigación como basada en las artes. (Barone y Eisner, 1997, p. 71).

Un proyecto a/r/tográfico utiliza metáforas y metonimias en lugar de limitarse a traducir los fenómenos estudiados como secuencias de datos empíricos; privilegia la exégesis (es decir, la interpretación) sobre la tesis (la proposición que se pretende demostrar) y la diégesis (es decir, el desarrollo narrativo) sobre la mimesis (la reproducción de la realidad) (Irwin en Marín Viadel y Roldán, 2019, p. 6).



## RITA L. IRWIN

## MICHAEL PROSSER



Todas las imágenes se consideran “problemáticas” y dotadas de múltiples significados, pero los investigadores que basan su método en las palabras y los números “leen” las imágenes atribuyéndoles un único significado, mientras que los investigadores visuales realizan una “lectura cercana”, un relato en profundidad que parte de una concepción diferente de la mirada del investigador. Tanto si se trata de “investigadores encontrados” (generados por otros) como de “investigadores generados” (creados por el investigador), las imágenes siempre forman parte de un proceso que parte de la mirada del investigador sobre una realidad visual que ya existe materialmente pero que sólo adquiere significado porque lo recibe de la mente humana.

La investigación basada en imágenes es especialmente interesante porque en ella se debaten y evalúan las posibilidades de las imágenes en la actividad investigadora, ya sea como sistema de recogida de datos, de análisis de situaciones, de descubrimiento de nuevos temas y enfoques, y de presentación de ideas y conclusiones. Deben ser un medio o sistema de representación del conocimiento tan aceptable como el lenguaje verbal (Marín Viadel, 2005, p. 234)



## RICARDO MARÍN VIADEL

## JOAQUÍN ROLDÁN



Una metodología de investigación fotográfica basada en las artes usa las cualidades estéticas fotográficas como instrumentos fundamentales de investigación. Dicha investigación será educativa cuando sus métodos y objetivos se apliquen a la resolución o planteamiento de problemas en el campo de la educación [...]

La fotografía se ha considerado, casi desde su comienzo, reflejo objetivo de la realidad y, por lo tanto, técnicamente útil en ciertas tareas menores de la actividad científica, como la ilustración de textos, la documentación de sucesos o fenómenos, fuente de datos primarios o difusión de resultados (Roldán, 2012).

Las imágenes fotográficas pueden ser adecuadas para describir, analizar e interpretar procesos y actividades educativas y artísticas; en primer lugar, porque constituyen un medio válido de representación del conocimiento, en segundo lugar, porque son capaces de organizar y demostrar ideas, hipótesis y teorías de forma equivalente a como lo hacen otras formas de conocimiento, y en tercer lugar, porque proporcionan información estética sobre los procesos y actividades que se llevan a cabo (Barone y Eisner, 2021; Sullivan, 2005).



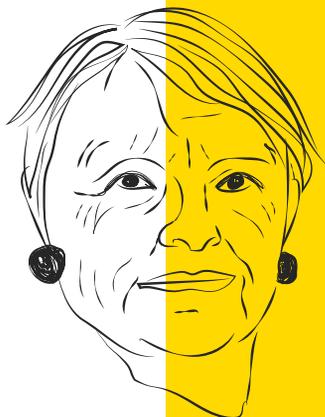
## GRAEME SULLIVAN

## SANDRA WEBER

Una Investigación Basada en el Arte permite representar lo que es difícil de expresar con palabras; describir al mismo tiempo el todo y las partes que lo componen; convertir lo personal en social y lo privado en público [...] La imagen, por tanto, no es una “cosa”, sino un proceso dinámico que construye progresivamente el sujeto que la mira y que, como escribe Umberto Eco, está siempre en funcionamiento para responder a una “necesidad antropológica que caracteriza a la especie humana”, la de “vivificar la imagen”.



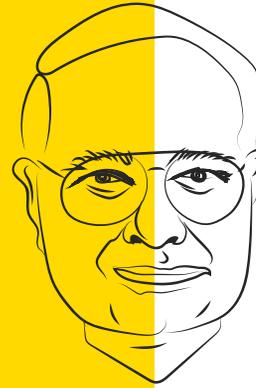
Según los aspectos clave destacados por Weber y Mitchell (2004), una Investigación Basada en el Arte permite representar lo que es difícil de expresar con palabras; describir al mismo tiempo el todo y las partes que lo componen; convertir lo personal en social y lo privado en público.



## CLAUDIA MITCHELL

El objetivo de la Investigación Basada en el Arte no es tanto explicar acontecimientos educativos o sociales sino mejorar la perspectiva sugiriendo nuevas formas de verlos y entenderlos; no es tanto llegar a conclusiones que definan un problema y llegar a resultados fiables y verificables, sino abrir nuevas “conversaciones” (Weber y Mitchell, 2004).

## ELLIOT W. EISNER



### Caracterización de la Investigación Basada en Artes:

- Utiliza elementos artísticos y estéticos. Mientras que la mayoría de la investigación en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación utiliza elementos lingüísticos y numéricos, la IBA emplea elementos no lingüísticos, relacionados con las artes visuales o performativas.
- Busca otras maneras de mirar y representar la experiencia. A diferencia de otras perspectivas de investigación la IBA no persigue la certeza sino el realce de perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados. Por eso no persigue ofrecer explicaciones sólidas ni realizar predicciones 'confiables', sino que pretende otras maneras de ver los fenómenos a los que se dirija el interés del estudio.
- Trata de desvelar aquello de lo que no se habla. Tampoco pretende ofrecer alternativas y soluciones que fundamenten las decisiones de política educativa, cultural o social, sino que plantea una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas tratando de desvelar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza. (Barone y Eisner, 2012).



# METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

## 2.1. ► TIPO DE INVESTIGACIÓN

La tesis se basa en una tipología de investigación mixta, ya que combina la Investigación Basada en Arte con características de investigación cualitativa en función de los diferentes momentos y necesidades encontradas en el camino utilizando siempre la técnica más adecuada para el fin al que se destina.

Como se ilustra en el apartado 1.7, en la primera fase he adoptado el estudio de casos para describir y analizar la experiencia en el ámbito de la pedagogía activa de la escuela *Dalla parte dei bambini*, protagonista del capítulo tres. Las prácticas de la misma escuela se analizan, en el capítulo cuatro, a través de la lente de la fotografía asociada a la metodología basada en el arte, específicamente en la fotografía.

Por último, la investigación que sustenta los capítulos cinco y seis se realiza a partir de la investigación-acción aplicada al enfoque de la enseñanza universitaria, que he puesto en marcha a partir de las nociones adquiridas a través del estudio de caso. También aquí la investigación-acción se ha interconectado con la metodología de la Investigación Basada en el Arte porque, una vez más, la fotografía ha sido tanto el instrumento de acción como el resultado de todo el proceso educativo.

A continuación se analizarán en profundidad las distintas estrategias metodológicas y sus respectivas herramientas utilizadas en cada fase.

## 2.2. ► ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE INVESTIGACIÓN UTILIZADAS EN ESTA INVESTIGACIÓN

### 2.2.1. ► METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN BASADA EN EL ARTE

*En mi opinión, el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual. Las artes visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: la contemplación estética de la forma visual.*

(Eisner, 1995, p. 9)

He elegido la afirmación de Eisner porque marca la trayectoria que define la mirada artística como forma de investigación y rompe con el planteamiento tradicional de que el conocimiento sólo puede derivarse de razones y métodos inductivos y deductivos.

La Investigación Basada en el Arte responde a la influencia de los enfoques constructivista y fenomenológico, ambos orientados hacia el significado y la experiencia, pero que al mismo tiempo tienen en cuenta la experiencia del investigador y la de los participantes. La Investigación Basada en el Arte se combina con la experiencia humana en la investigación y, concretamente, con la experiencia artística.

Según Barone y Eisner (1997), la Investigación Basada en el Arte cumple dos criterios: en primer lugar, se trata de una investigación asociada intencionadamente a la actividad artística; en segundo lugar, la calidad estética implica íntimamente tanto el proceso como el resultado final. Completando esto con las observaciones de Hernández (2008, p. 94), la Investigación Basada en el Arte utiliza elementos artísticos estéticos; busca otras maneras de mirar y representar la experiencia y a diferencia de otras perspectivas de investigación no persigue la certeza, sino que señala matices y lugares no explorados; trata de desvelar aquello de lo que no se habla proponiendo una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y prácticas.

La metodología de Investigación Basada en el Arte, siguió las huellas de los métodos cualitativos, y, por lo tanto, puede definirse como el uso de procedimientos artísticos y estéticos, -en lugar de lingüísticos y/o numéricos- como forma de comprender y examinar la experiencia

del investigador y de las personas implicadas en los estudios (McNiff, 1998).

La presencia del arte es detectable en cada etapa de la investigación: desde el planteamiento del problema hasta su definición, desde el tratamiento de los datos hasta la demostración de las conclusiones y la presentación de los resultados finales (Roldán, Viadel, 2021, p. 16). Esto trae consigo una “lente” inesperada, la lente de la creatividad, a través de la cual mirar la experiencia y representarla. Al mismo tiempo, también persigue nuevos objetivos: utilizar el arte para la investigación significa no perseguir certezas sino esforzarse por hacer explícito lo que está implícito, dejar que lo que no se expresa en palabras, hable por sí mismo: realce de perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados. Por eso, no persigue ofrecer explicaciones sólidas ni realizar predicciones ‘confiables’, sino que pretende otra manera de ver los fenómenos a los que se dirija el interés del estudio”. (Barone y Eisner, 1997).

Estos son sus tres pilares: el literario, el visual y el performativo, donde este último término incluye las posibles representaciones que forman parte del proceso de investigación, tales como novelas,

poemas, dijos, pinturas, bailes, canciones, etc. (Leavy, 2009).

La metodología de Investigación Basada en el Arte se base en un componente práctico, es decir el arte con sus conocimientos técnicos; produce conocimiento utilizando e incluyendo las artes en procesos de investigación tradicionalmente adoptados en el campo de las ciencias sociales y haciendo de las artes visuales, musicales y escénicas “formas primarias de exploración o recolección de datos” (McNiff, 2008). Es una metodología que analiza la producción artística dentro de su contexto histórico, adopta una práctica cualitativa y tiene un carácter interdisciplinario; utiliza varios procesos de producción para investigar a través de la práctica y de la experiencia humana problemas que no se revelan a través de metodologías diferentes (Hernández, 2008, pp. 92-93).

Hoy en día, las metodologías de investigación artística son clases de investigación perfectamente sistemáticas, equivalentes a cualquier otra metodología de investigación, ya sea universitaria, académica o profesional. Sin embargo, a diferencia de otros procesos de investigación “neutros” y además de su calidad

estética, estas metodologías tienen un valor añadido en cuanto a su valor formativo para las personas implicadas, ya que favorecen la exploración y comunicación de aspectos no siempre visibles y objetivamente analizables (MacNiff, 2008; Marín, 2012; Marín, 2013), de lugares aún inexplorados e inesperados.

A menudo se insertan en contextos educativos, como en el caso de esta tesis, para abordar problemas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la formación y extraer conclusiones fundamentalmente visuales (Molina, 2008; Marín Viadel y Roldán, 2012).

En conclusión, una metodología de investigación es artística cuando su procedimiento es artístico, es decir, todo su recorrido está atravesado por las cualidades estéticas de un arte y se basa en ellas como herramienta fundamental. En cambio, una investigación es educativa cuando sus métodos y objetivos se aplican a la resolución de problemas relevantes para el ámbito de la educación (Roldán, Marín Viadel 2012, p. 56).

La metodología basada en el arte elige, en esta investigación, las imágenes fotográficas

porque las considera herramientas eficaces para analizar e interpretar los procesos educativos, y porque “una investigación educativa basada en la fotografía es aquella que utiliza las imágenes y los procesos fotográficos para indagar en los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje” (Roldán y Marín Viadel, 2012, p. 42).

#### 2.2.1.1. ► DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN BASADA EN EL ARTE COMO METODOLOGÍA

Las herramientas de las artes y de las tecnologías visuales se utilizan cada vez más para abordar problemas de investigación en las ciencias sociales, de la educación en general y de la educación artística en particular.

Ya en 1998, Eisner (Eisner, 1995) declaró la necesidad de:

*abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la literatura, el cine, la poesía y el vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos*

*importantes. En raras ocasiones se han utilizado en la realización de investigación educativa. Estudiamos la enseñanza con herramientas estadísticas muy poderosas, pero rara vez la estudiamos también como un arte práctico. Mi propósito es plantear otros modos de ver cómo puede realizarse la indagación en cuestiones educativas.* (Eisner, 1998, p. 283)

Para determinar estos nuevos caminos, es necesario cuestionar el supuesto de que el conocimiento sólo puede producirse mediante un razonamiento que se relacione con una base empírica (Fernando Hernández Hernández, 2008).

Siempre Eisner (1998) sostiene que el conocimiento también puede derivar de la experiencia y reconoce en el arte una forma genuina de experiencia. Este reconocimiento de la práctica artística llevó a Sullivan a proponer un enfoque de investigación que permite considerar la práctica de las artes visuales en relación con el paradigma interpretativo, empírico y crítico. De hecho, según Sullivan, las teorías explicativas del aprendizaje pueden

encontrarse con la experiencia que tiene lugar en los talleres de arte (Hernández Hernández, 2008, p. 90):

*la práctica del arte puede reconocerse como una forma legítima de investigación y que la indagación puede localizarse en la experiencia del taller.*

(Sullivan, 2005, p. 109)

Sobre la experiencia y sobre el “hacer” insisten también Silverman 2000, quien afirma que este tipo de investigación permite acceder a lo que las personas hacen y no sólo a lo que dicen; y Speiser, que subraya cómo el “hacer arte” del investigador permite una reflexión sobre el “hacer” del profesor (Speiser, en Hernández Hernández, 2008, p. 93).

En la actualidad, existe un amplio repertorio de manuales, de revistas especializadas, de conferencias que perfilan la educación artística como un campo con identidad específica, aunque muy heterogénea (Marín Viadel, 2011, p. 212).

En general, la mayoría de los investigadores y de las de las investigadoras están vinculados con las áreas de “Didáctica de la Expresión

Plástica” y, por tanto, con los departamentos universitarios de las facultades de Bellas Artes y Ciencias de la Educación. El manual más completo y detallado sobre la metodología de la Investigación Basada en el Arte fue el editado por Elliot W. Eisner y Michael Day (*Handbook of Research and Policy in Art Education*, 2004), que abarca desde la historia de la educación artística hasta los estudios sobre la evaluación de los enfoques artísticos.

En 2008, la Professional Society of Art and Design Education del Reino Unido reunió algunos de los artículos sobre metodología de la investigación que habían aparecido en el “International Journal of Education in Art & Design” para elaborar un completo manual de investigación en educación artística: se trata del *Research in Art and Design Education*, editado por Richard Hickman y publicado en 2008. Hojeando el índice del manual, se encuentran contribuciones que vinculan la educación artística con la etnografía, que tratan del desarrollo de programas de doctorado en arte y diseño basados en la práctica creativa, la afinidad entre el arte de la enseñanza y el campo de la investigación, la fotografía infantil, el interculturalismo y numerosos estudios de caso.

Y luego, en continuación, en 2005, Ricardo Marín Viadel editó en España un manual de investigación, (la “investigación educativa basada en las artes visuales” o “arteinvestigación educativa”), donde explora diversos temas: la crítica en la educación artística, la cultura visual, la investigación artístico-narrativa, las metodologías artísticas de investigación educativa en el diseño infantil o la arteterapia. Marín Viadel ha ampliado, desde un punto de vista epistemológico, los principios elaborados por una académica que, junto a él, puede considerarse una referente internacional y precursora de la investigación educativa basada en el arte en España: María Jesús Agra Pardiñas (Agra Pardiñas, 2005) ha sentado las bases teóricas de la acción artística como modelo de investigación educativa desde 1994 y ha dado una nueva perspectiva al papel del profesor que se convierte también en investigador a través de caminos narrativos a través de imágenes.

También es importante mencionar las dos conferencias mundiales de Educación Artística organizadas por la Unesco desde 2008, ya que giran en torno a una importante innovación: no sólo se considera creativo el individuo sino también a la institución y a la industria,

vinculándola con nuevos contextos sociales (Marín Viadel, 2011). En la II Conferencia Mundial de Educación Artística de 2010, celebrada en Seúl, entre los objetivos incluían tres específicos dedicados a la investigación, uno más general y dos más concretos:

*2.c. Estimular el intercambio entre la investigación y la práctica en Educación Artística.*

*2.c.1. Apoyar globalmente la investigación y la teoría en Educación Artística y la relación entre teoría, investigación y práctica.*

*2.c.2. Fomentar la cooperación para desarrollar la investigación en Educación Artística y distribuir sus resultados, así como las prácticas ejemplares a través de estructuras internacionales tales como instituciones y observatorios (Unesco, 2010, pp. 6-7, en Marín Viadel, 2011, p. 217).*

Ha habido otros congresos que se han centrado en el arte como herramienta de investigación, como el congreso InSEA, celebrado en Rovaniemi en junio de 2010, cuyos temas giraron en torno a la alfabetización visual y el multiculturalismo sostenible, pero también el arte sostenible y la artesanía como contexto

particular en la educación artística, así como también el arte infantil y el papel del museo y sus visitantes (Universidad de Laponia, 2010). Hubo otras muchas conferencias interesantes, como la de InSEA-Baeza en 2021 en la que se habló de propuestas de educación artística basadas en otros métodos de investigación, como la charla denominada “memoria traidora”: metafotografía, archivos fotográficos, memoria colectiva y trabajo artístico, pero también se debatió sobre la fotografía infantil: análisis y métodos de enseñanza con la presentación de un estudio de caso basado en las artes visuales.

También cabe destacar el Congreso Internacional Nodos del Conocimiento 2021, un congreso multidisciplinar y abierto a la comunidad universitaria, docente, científica e investigadora.

El congreso, ubicado bajo el concepto de “calidad de la formación docente”, está dotado de herramientas para maximizar su relevancia académica, como son la revisión por pares ciegos de los trabajos presentados o el acceso público y abierto de las defensas y diálogos académicos que se generen. (Nodos, 2021).

Sus nodos temáticos son la pedagogía, la enseñanza y la educación, así como las ciencias sociales, pero también el arte y la humanidad.

### 2.2.1.2. ► ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN BASADA EN EL ARTE

Los enfoques que entrelazan la investigación y las artes (no sólo visuales, sino también literarias y escénicas) nacieron de una fuerte reacción a la pretendida superioridad e infalibilidad del método científico aplicado a la complejidad de los fenómenos humanos en los ámbitos psicológico, pedagógico y social.

Entre las referencias epistemológicas, no podemos dejar de mencionar como precedentes a dos figuras clave del pragmatismo, Charles Sanders Peirce (1839-1914) y John Dewey (1859-1952), portavoces de una concepción de la ciencia que, si bien aplica rigurosamente el método experimental, se aleja de la idea positivista según la cual el sujeto y el objeto del conocimiento están claramente separados y aislados entre sí y la finalidad de la ciencia es la contemplación neutral del mundo en busca de una verdad objetiva. Por el contrario,

la epistemología pragmatista subraya el papel central y activo del sujeto que conoce, destaca el carácter hipotético del conocimiento e identifica como criterio de validez de la ciencia su capacidad para resolver problemas concretos. La experiencia, por tanto, es el punto de partida “para la construcción de nuevos conocimientos a través del análisis, la reflexión y la crítica de la misma” (Mesías Lema, 2012, p. 233).

A finales del siglo XX, dos tendencias principales parecían suficientes para clasificar la efervescencia metodológica: los enfoques cuantitativos (cuantificación precisa de las variables en un experimento) y los enfoques cualitativos (comprensión en profundidad de los procesos en su contexto natural). Así, la comunidad artística se dividió entre la investigación con textos y números y la investigación con entrevistas y palabras. Estos dos enfoques metodológicos corresponden, en un sentido amplio, a la tradicional división institucional de los estudios secundarios y universitarios en ciencia y literatura, hasta los fundamentos filosóficos más elaborados de W. Dilthey (1949 [1883]) sobre las diferencias entre las ciencias naturales y las humanas.

Las metodologías cuantitativas han logrado sistematizar muy meticulosamente los diseños experimentales, el tratamiento estadístico de los datos y el uso de lenguajes numéricos y escritos en los informes de investigación. La más aceptada es la establecida por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2010).

Las metodologías no se han estandarizado tan estrictamente, aunque son proclives al uso de términos clave y formas de escritura que sirven como señas de identidad e identificación metodológica. Por ejemplo, al redactar los informes de investigación, las metodologías cuantitativas utilizan la palabra “investigación”, mientras que las cualitativas prefieren “indagación”; las primeras llaman “sujetos” de la investigación a las personas de las que se obtuvieron datos empíricos en los experimentos, mientras que las segundas comienzan con “preguntas de investigación” y se refieren a estas personas como “participantes” o “colaboradores”.

La investigación cuantitativa llegará a “conclusiones” mientras que la investigación cualitativa llegará a “resultados” (Leavy, 2017, p. 4).

Para establecer el peso específico que tiene cada uno de estos dos enfoques metodológicos en el panorama de la investigación, es posible considerar el tema fundamental de la creatividad.

Son muchos los estudios empíricos publicados durante la primera década del siglo XXI en las cinco revistas científicas más prestigiosas sobre el tema (como el *Creativity Research Journal*, el *Journal of Creativity and Artistic Creation*, el *Journal of Creative Behavior* y el *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*): analizándolos, entendemos que un 83% son investigaciones cuantitativas, un 13% cualitativas y un 4% utilizan enfoques mixtos que combinan unas y otras. (Long, 2014, p. 40) Tanto en la perspectiva metodológica cuantitativa como en la cualitativa, las artes son el sujeto o el objeto de la investigación. De hecho, ambas investigan sobre las artes y los problemas artísticos, pero ninguna reconoce las artes como metodología de investigación. Para las dos, el arte es creación y la investigación es ciencia, y cada campo tiene sus propios objetivos, instituciones y criterios de investigación.

La demarcación fundamental suele ser la disyuntiva entre la objetividad (científica) y la subjetividad (artística), y luego el pensamiento y la emoción.

Ya en la primera mitad del siglo XX, el mundo académico comenzó a adoptar términos como “arte” y “artístico”. A partir de 1913 Carl Gustav Jung entrelazó la palabra escrita y la ilustración en lo que se publicaría póstumamente como *The Red Book*, por lo que fue considerado uno de los pioneros de la *art imagery*, aplicada en su caso al análisis y exploración del inconsciente a través de la “imaginación activa” (Jung, 2010).

Con “Artistic Inquiry” (Greene, 1940), el filósofo estadounidense Theodore M. Greene hizo un llamamiento a los artistas comprometidos en nuevas vías de conocimiento. Pero fue a mediados de los años 70 cuando la idea del “arte como investigación” adquirió dignidad epistemológica, hasta el punto de ampliar el ámbito de la investigación académica, cuando Elliot W. Eisner, profesor de arte y pedagogía, introdujo la expresión Arts-Based Education Research (ABER) y la promovió como instrumento privilegiado de conocimiento y formación en las aulas durante las cuatro décadas siguientes,

abriendo el camino a numerosos experimentos, entre los que nos limitaremos a mencionar el “cuaderno de artista” como método de evaluación global (Sancho y Hernández, 1998).

Aunque Chilton y Leavy (2014) fechan el inicio de la Investigación Basada en el Arte en la década de 1970-1990, la fecha dada por Elliot Eisner -y posteriormente reiterada por otros autores (Knight y Cutcher, 2018)- es 1993, cuando organizó un seminario en la Universidad de California, Nueva York, sobre el tema.

La Investigación Basada en el Arte propone un enfoque y una apertura desde la investigación científica a la creación artística para utilizar las formas, el conocimiento y el pragmatismo.

En primer lugar, la Investigación Basada en el Arte se lleva a cabo con un propósito que suele asociarse a la actividad artística; además, se define por la presencia de ciertas cualidades estéticas o elementos de diseño que impregnan el proceso de investigación. Aunque estos elementos son, hasta cierto punto, evidentes en toda actividad de investigación educativa, cuanto más pronunciados sean, más se puede caracterizar la investigación como basada en las artes (Baron y Eisner, 1997, p. 71).

En su primer libro dedicado específica y exclusivamente a la Investigación Basada en el Arte, Barone y Eisner hacen una afirmación fundamental: “La investigación basada en las artes fue -y es- un intento de utilizar las formas de pensamiento y las formas de representación proporcionadas por las artes como medio para entender mejor el mundo” (Barone y Eisner, 2012, p. xi).

El elemento decisivo de esta definición es que la Investigación Basada en el Arte utiliza las formas de representación de las artes, es decir, los propios “lenguajes” artísticos. Las formas de representación que ofrece la pintura son cuadros, las de la escultura son esculturas, etc. Por lo tanto, parafraseando su pensamiento, las pinturas, las esculturas, la música, los poemas, los vídeos, etc. son medios a través de los cuales es posible la investigación.

La concepción de Eisner y Barone de la Investigación Basada en el Arte implica un profundo cambio de perspectiva con respecto a los dos elementos básicos de las metodologías cuantitativa y cualitativa.

Tradicionalmente, los enfoques cuantitativos y cualitativos tratan de llegar a resultados válidos, fiables, veraces y objetivos que expliquen y

hagan predicciones comprobables sobre los hechos investigados. Sin embargo, el objetivo de la Investigación Basada en el Arte no es tanto explicar los acontecimientos educativos o sociales como proponer o sugerir nuevas formas de verlos o entenderlos.

En definitiva, el objetivo final es plantear nuevas preguntas más que encontrar respuestas. Esta idea es común a muchos artistas, como el pintor R. Magritte o el director de cine ruso Andrei Tarkovsky, a quienes se atribuye la frase “el arte no da respuestas, sino que plantea preguntas”.

La Investigación Basada en el Arte no prescribe un procedimiento específico para producir un resultado, sino que está abierta a una amplia variedad de enfoques.

El informe de investigación puede ser evocador, imaginativo, expresivo, empático y metafórico, y puede redactarse de forma que no haya un significado exactamente literal de los resultados, porque el objetivo es provocar una nueva experiencia, una nueva forma de experimentar y comprender el problema. Por ello, el informe de investigación puede combinar diferentes niveles y usos del lenguaje escrito y visual.

Desde el punto de vista visual, el informe de investigación puede incluir imágenes “vernáculos”, como fotos familiares, de aficionados y de turistas.

La Investigación Basada en el Arte se ha desarrollado principalmente en cuatro ámbitos: en primer lugar, en la fundamentación epistemológica de cómo las artes son un conocimiento útil para la investigación en humanidades y ciencias sociales; en segundo lugar, en la exploración de las posibilidades que ofrecen las distintas especialidades artísticas (artes visuales, danza, instalaciones, música, novela, performance, poesía, teatro, vídeo, etc.); y en tercer lugar, en las adaptaciones según las necesidades del sector público y privado.

Secundariamente, esta investigación se ha centrado en la exploración de las posibilidades que las distintas especialidades artísticas (artes visuales, danza, instalaciones, música, novela, performance, poesía, teatro, vídeo, etc.) ofrecen; después, en las adaptaciones según las distintas disciplinas académicas (antropología, deporte, economía, educación, enfermería, historia del arte, psicología, trabajo

social, etc.); y, por último, en la fusión de especialidades artísticas y distintas estrategias cualitativas (vídeo, estudios de caso basados en novelas gráficas, hermenéutica visual, etc.).

La Investigación Basada en el Arte se caracteriza por un énfasis estético en el desarrollo natural de ciertas formas de escritura específicas de las artes, historias de vida o estudios de casos.

Las normas de estilo establecidas por la APA<sup>3</sup> (2010, pp. 65-70) a propósito de los informes de investigación cuantitativa, hacen hincapié en la precisión de la función comunicativa del lenguaje y prohíben cualquier énfasis literario (evitar frases largas, expresiones coloquiales, ambigüedades, sorpresas, brusquedades y contradicciones, rimas o colorido verbal), ya que desvían la atención de las ideas a las palabras. Pero los informes de investigación cualitativa hacen caso omiso de estas limitaciones y, en algunos casos, abordan abiertamente los usos literarios del lenguaje. Por lo tanto, el hecho de abarcar directamente las propuestas artísticas sólo era una cuestión de énfasis.

3 APA: American Psychological Association

Una definición precisa de la Arts-Based Research (ABR a partir de ahora la Investigación Basada en el Arte) se debe a Shaun McNiff, que la entiende como la aplicación sistemática de los procesos artísticos, en todas sus diferentes formas, como la clave más eficaz para acceder al conocimiento, tanto desde el punto de vista del investigador como de los sujetos implicados (McNiff, 1998).

El debate sobre la producción artística como parte fundamental del proceso de investigación y sobre el papel de la obra de arte como resultado de la propia investigación, sigue hoy siendo transversal e “híbrido”, abarcando desde el ámbito epistemológico hasta el de las políticas y estrategias educativas.

Retomando un artículo de Christopher Frayling de 1993, Henk Borgdorff (2007) se distinguen tres enfoques diferentes: la investigación sobre las artes, la investigación para las artes y la investigación en las artes.

1. La investigación sobre las artes se centra en la práctica artística en su sentido más amplio e incluye las investigaciones destinadas a extraer conclusiones desde un punto de vista teórico y académico, el del historiador del arte o el historiador del teatro y de la literatura; el enfoque teórico implica una distancia entre el investigador y el objeto de la investigación, que permanece intacta con respecto a la mirada del estudioso.
2. La investigación para las artes, en cambio, es un tipo de investigación aplicada, en la que el objetivo de la investigación pasa a ser central más que su objeto, y los estudios teóricos se ponen al servicio de la práctica artística, proporcionándole el conocimiento de los materiales y de las herramientas necesarios para el proceso creativo que dará lugar al producto final.
3. Por último, la investigación en artes reúne teoría y práctica, expresa el conocimiento a través de la experiencia y toma como perspectiva la acción (Schön, 1982, p. 49): partiendo de la base de que, por un lado, no hay acceso teórico al arte que no configure de algún modo la práctica artística y, por otro, de que el arte es siempre “reflexivo”, en este tipo de enfoque sujeto y objeto de investigación no están separados y la “reflexión” se realiza

en la “acción”: así, la práctica artística se convierte en el componente esencial, tanto del proceso de investigación como del propio resultado de la investigación.

En la literatura especializada se encuentran diferentes términos para denotar la investigación artística, de los cuales los más comunes son “investigación basada en la práctica” e “investigación guiada por la práctica”. La expresión “Investigación Basada en el Arte” pone de relieve no sólo el estrecho vínculo entre la teoría y la práctica, sino también la peculiaridad de una vía que difiere de la investigación académica tradicional.

Entonces, ¿cuándo se considera que la Investigación Basada en el Arte es investigación? ¿Qué se entiende por investigación y cuáles son los criterios que pueden formularse para distinguir la práctica artística *per se* y la práctica como investigación? La investigación implica una contribución original por parte del investigador y debe añadir nuevos hallazgos al cuerpo ya existentes, con el objetivo de enriquecer el conocimiento y la comprensión, ofreciendo una contribución

original e intencionada a lo que ya se conoce. Los enfoques que valoran las artes como clave de lectura para interpretar la realidad insisten en una concepción de la investigación como el procesamiento de una materia prima que en manos del investigador toma forma y significado de la misma manera que los datos recogidos toman forma y significado en la mente del científico.

En los años 80 estos fermentos se desarrollaron aún más en el campo psicoterapéutico (Allen, 1995) y en las ciencias sociales (Connelly y Clandinin, 2000; Lawler, 2002). El objetivo polémico se basaba sobre una concepción positivista del conocimiento que hiciera que las ciencias humanas hablaran el mismo lenguaje que las ciencias naturales. El arte se convierte en la vía principal hacia un nuevo conocimiento de la realidad y la sociedad, y su poder evocador rompe el dualismo entre el paradigma científico y el enfoque estético, entre la mente y la percepción sensorial.

La Investigación Basada en el Arte ha ido encontrando aplicación en contextos educativos cada vez más amplios, en los que intervienen diversas artes, desde la danza

hasta el canto, pasando por la pintura o la escultura. Sin embargo, no es el arte como medio para potenciar la educación lo que va a centrar esta investigación, sino una reflexión sobre el nuevo marco metodológico que se ofrece a la investigación educativa una vez que las potencialidades del medio artístico han sido adquiridas desde un punto de vista epistemológico: ¿qué identidad puede asumir el arte en el proceso de investigación? ¿Y qué identidad tiene el investigador? ¿Sólo observador o también artista?

### 2.2.1.3. ► PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN BASADA EN EL ARTE

*La investigación basada en imágenes es especialmente interesante porque en ella se debaten y evalúan las posibilidades de las imágenes en la actividad investigadora, ya sea como sistema de recogida de datos, de análisis de situaciones, de descubrimiento de nuevos temas y enfoques, y de presentación de ideas y conclusiones. Deben ser un medio o sistema de representación del conocimiento tan aceptable como el lenguaje verbal.*

(Marín Viadel, 2005, p. 234)

Siguiendo los principios expuestos por Jon Prosser (1998) partimos de la base de que todas las imágenes se consideran “problemáticas” y dotadas de múltiples significados, pero los investigadores que basan su método en las palabras y los números “leen” las imágenes atribuyéndoles un único significado, mientras que los investigadores visuales realizan una “lectura cercana”, un relato en profundidad que parte de una concepción diferente de la mirada del investigador. Tanto si se trata de “investigadores encontrados” (generados por otros) como de “investigadores generados” (creados por el investigador), las imágenes siempre forman parte de un proceso que parte de la mirada del investigador sobre una realidad visual que ya existe materialmente pero que sólo adquiere significado porque lo recibe de la mente humana. Aunque las “cualidades estéticas o los elementos de diseño” son, “hasta cierto punto, evidentes en todas las actividades de investigación educativa, cuanto más pronunciadas sean, más se puede caracterizar la investigación como basada en el arte” (Barone y Eisner, 1997, p. 71).

Las imágenes, entendidas como “modelo de visualización” (Marín Viadel y Roldán, 2014, p. 56), son la herramienta más eficaz para recuperar datos, analizar situaciones y presentar conclusiones.

La investigación realizada a través de imágenes, es decir, basada en el arte, utiliza las imágenes ante todo por su valor estético; de hecho, la investigación artística tiene como uno de sus requisitos previos el hecho de que un contenido estético acompañe a todo o a una parte sustancial de su texto, y que su validez dependa también de la calidad estética de las imágenes que produce. En segundo lugar, las imágenes se convierten en una herramienta para crear nuevos productos visuales, y a través de ellos sugieren nuevos enfoques o nuevas formas de pensar sobre lo que es posible, ampliando la propia investigación para que sea más profunda y eficaz en el futuro.

Según los aspectos clave destacados por Weber y Mitchell (2004), una Investigación Basada en el Arte permite representar lo que es difícil de expresar con palabras; describir al mismo tiempo el todo y las partes que lo componen; convertir lo personal en social y lo privado en público.

El objetivo de la Investigación Basada en el Arte no es tanto explicar acontecimientos educativos o sociales sino mejorar la perspectiva sugiriendo nuevas formas de verlos y entenderlos; no es tanto llegar a conclusiones que definan un problema y llegar a resultados fiables y verificables, sino abrir nuevas “conversaciones”.

Hernández (2008) enumera las principales características de la Investigación Basada en el Arte, es decir:

- la pluralidad, por el cambio de perspectiva que aporta a las formas clásicas de producir conocimiento, hasta el punto de que lo ordinario parezca extraordinario;
- la acción de reflejar, por su capacidad de anular las distancias entre el yo y el nosotros, pero también entre el yo y su parte más profunda;
- su memorabilidad, ya que capta la atención sensorial, emocional e intelectual;
- su capacidad para traducir lo inefable, lo que es difícil de expresar con palabras;
- la comunicación en forma holística del objeto de estudio, porque recompone en una unidad las partes que observamos individualmente,

- también gracias a metáforas y símbolos;
- el uso de la empatía como estímulo para ver el objeto a través de los ojos del investigador-artista y captar las resonancias que ese objeto puede tener en la vida de cada observador, haciendo social lo personal y público lo privado (Hernández, 2008).

### 2.2.2. ► ESTUDIO DE CASO

El estudio de casos es un método típico de la investigación cualitativa, especialmente en las ciencias sociales, políticas, económicas y pedagógicas; consiste en la investigación empírica y sistemática de uno o varios casos (estudio de “caso único” o de “caso múltiple”); por “caso” se entiende un fenómeno contemporáneo -en torno al cual es necesario recabar más información a través de una multiplicidad de fuentes- situado en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y su contexto no están claramente definidos (Yin, 2003, p. 5).

En definitiva, el estudio de casos permite que una investigación cumpla todos sus objetivos (Sarabia Sánchez, 1999), para registrar las características holísticas y significativas de los

fenómenos de la vida real, como los ciclos de vida, los procesos, los cambios. Los objetivos del estudio de casos son elaborar teorías en torno a un tema, confirmar hipótesis ya formuladas, describir las circunstancias en las que se inscribe el caso analizado.

En particular, Yin (2003, p. 9) subraya cómo el estudio de casos es especialmente eficaz en los siguientes casos: cuando las preguntas que se plantea el investigador sobre el fenómeno son “cómo” y “por qué” se produce; cuando el investigador tiene poco o ningún control sobre el propio fenómeno; cuando las teorías existentes sobre el tema son inadecuadas; cuando el investigador quiere obtener un conocimiento más amplio sobre el fenómeno, desde diferentes perspectivas y con la intención de sacar a la luz nuevas instancias.

La investigadora Gloria Pérez Serrano (1994) enumera las características más destacadas de un estudio de casos de la siguiente manera:

- el particularismo: sólo capta una cuestión específica; esto hace que sea una metodología especialmente adecuada para situaciones únicas;

- la descriptividad: dará lugar a una descripción exhaustiva del fenómeno examinado;
- el potencial heurístico, es decir, descubrir nuevos aspectos de un fenómeno, así como confirmar los datos que ya poseemos;
- el procedimiento inductivo, a partir del cual es posible elaborar nuevas hipótesis y pensar en nuevas relaciones entre los fenómenos observados.

Para poner en marcha un estudio de caso, se identifican varias etapas: primero se lleva a cabo la selección del caso en cuestión y la búsqueda de un caso pertinente; después, se define el campo en que puede ser útil el estudio. A continuación, se seleccionan a los participantes que pueden ser interesantes como objetos de observación y, en la última etapa, se definen el problema y los objetivos del estudio de caso. Una vez definido el objeto de estudio, es necesario preparar preguntas que sirvan para entender lo que se quiere conocer.

Las técnicas y herramientas más habituales de que dispone el investigador son tanto cualitativas como cuantitativas: documentos, registros de archivo, observación directa y participante,

entrevistas y, posiblemente, cuestionarios adicionales (Chetty, 1996). Los datos recogidos de este modo deben compararse con las hipótesis formuladas inicialmente y, una vez realizada la comparación, corresponde al investigador decidir si el resultado obtenido puede aplicarse y ampliarse a más situaciones. El último paso es elaborar un documento que resuma en orden cronológico todos los datos en torno al caso estudiado y que trace con detalle los pasos seguidos para llegar a las conclusiones.

### 2.2.3. ► A/R/TOGRAFÍA

*La investigación basada en artes era - y es - un intento de utilizar las formas de pensamiento y las formas de representación que proporcionan las artes como medio a través de las cuales el mundo puede ser comprendido mejor.*

(Barone y Eisner, 2007, p. XI)

La fluidez es, por tanto, un aspecto destacado de la Investigación Basada en el Arte, que se abre a “enfoques, procesos, técnicas y resultados muy diferentes” (Marín Viadel y Roldán, 2019, p. 886): el hecho de ser un “territorio abierto” la

diferencia de las metodologías cuantitativas y cualitativas de la investigación científica, que en cambio indican de forma rigurosa y replicable el “qué” y el “cómo” de la investigación, se basan en un protocolo establecido al principio y se dan criterios de validación que a menudo no son universales, sino que se definen dentro de su respectivo dominio de investigación.

El uso de elementos artísticos y estéticos, mientras que la mayoría de las investigaciones en el ámbito de las humanidades, de las ciencias sociales y de la educación utilizan elementos lingüísticos y numéricos, permite que la Investigación Basada en el Arte busque otras formas de representar la experiencia, sin perseguir la certeza sino ampliando las perspectivas y buscando lugares aún no explorados.

En la mayoría de las investigaciones en el ámbito de las humanidades, de las ciencias sociales y de la educación se utilizan elementos lingüísticos y numéricos, sin embargo, el uso de elementos artísticos y estéticos permite que la Investigación Basada en el Arte plantee otras formas de representar la experiencia,

no persiguiendo la certeza sino ampliando las perspectivas y buscando lugares aún no explorados. En otras palabras, no pretende ofrecer soluciones, sino estimular un diálogo más amplio al tratar de descubrir lo que se da por sentado (Hernández Hernández, 2008); tiende un puente entre el yo y los demás (Weber y Mitchell, 2004), al igual que un espejo relaciona al observador con aspectos del yo.

Según Elliot W. Eisner (Eisner, 1993) la Investigación Basada en el Arte es un “concepto paraguas”, por lo que no prescribe un procedimiento específico para producir un resultado, sino que se abre a una amplia variedad de aproximaciones y enfoques.

Un ejemplo es el de A/R/Tografía: el acrónimo, introducido por Rita Irwin a principios del siglo XXI (Irwin, 2000), el cual significa (A)rtmaking, (R)esearching, and (T)eaching; El término “a/r/tografía” se obtuvo colocando las barras inclinadas “/” entre las letras iniciales de los roles “artista, investigador y profesor” y añadiendo “graphia”, que es la palabra griega para escritura. Así, el término comienza con a/r/t, asociándolo a la palabra “arte”, lo que no

es casualidad. En la *a/r/tografía*, la investigación se basa en esa investigación que tiene lugar dentro de los roles de artista, investigador y profesor en conjunción con el arte y la escritura, es decir, los procesos textuales y artísticos.

La *A/R/Tografía* es un enfoque caracterizado por una fuerte interdisciplinariedad y capaz de superar la demarcación -hasta entonces rígida- entre objetividad y subjetividad, pensamiento y emoción, así como la precisión de los datos y su interpretación; de hecho, adopta las herramientas de los enfoques tradicionales, como las entrevistas y las grabaciones, pero utiliza los datos recogidos combinándolos con procesos de creación artística y performance artístico (narrativa, poética, visual, dramática) (Sullivan, 2006) y hace del arte no el objeto de estudio, sino la propia metodología de estudio. Según este enfoque el pensamiento y la acción son inseparables: cada evento crea un espacio interactivo que involucra al público en la construcción colaborativa de significados y al mismo tiempo la figura que resume en sé el artista, el investigador y el educador.

Un proyecto *a/r/tográfico* utiliza metáforas y metonimias en lugar de limitarse a traducir los

fenómenos estudiados como secuencias de datos empíricos; privilegia la exégesis (es decir, la interpretación) sobre la tesis (la proposición que se pretende demostrar) y la diégesis (es decir, el desarrollo narrativo) sobre la mímesis (la reproducción de la realidad) (Irwin en Marín Viadel y Roldán, 2019, p. 6).

La propia Irwin profundiza en las características de este enfoque, explicando que el trabajo de quienes hacen *a/r/tografía* es “reflexivo, recursivo, introspectivo y receptivo”. Reflexivo, porque el investigador replantea y revisa lo que ha sucedido antes y lo que podría suceder; recursivo, porque se mueve en espiral para desarrollar las ideas centrales; introspectivo, porque cuestiona continuamente sus propios sesgos y supuestos; y, por último, receptivo, porque asume la responsabilidad de actuar éticamente con los demás en la investigación, desde los participantes hasta los colegas (Irwin, 2013, p. 109).

Entre los autores con los que esta tesis está en deuda se encuentra también Anne Whiston Spirn y su *The day is a door* (2014) y en particular los pasajes en los que describe el arte como

una herramienta para extraer el significado de un sistema mayor en el que algunos elementos son significativos y otros irrelevantes. El texto fundamental, sin embargo, es *Metodologías Artísticas de Investigación* (2012), de Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán Ramírez: cada capítulo expone sistemáticamente un concepto metodológico y describe su aplicación en el ámbito académico.

Los *a/r/tógrafos* se ocupan personalmente de la investigación, utilizando su papel de artistas, investigadores y/o profesores. Comparten sus investigaciones, prácticas y comprensiones resultantes en forma de autobiografías, diarios, escritos de reflexión, historias, comentarios y definiciones.

La *a/r/tografía* introdujo seis conceptos de presentación, a saber: contigüidad, indagación viva, metáfora, metonimia, aperturas y reverberaciones. Sin embargo, estos conceptos de presentación no son rasgos fijos o identificadores de la *a/r/tografía*, sino campos teóricos propuestos formados a través de la exploración de formas artísticas de indagación y conocimiento desarrolladas por Springgay, Irwin y Kind. Cada uno de estos conceptos

puede utilizarse en la investigación de la *a/r/tografía* y se pueden descubrir muchos más conceptos durante el proceso de la *a/r/tografía*. Pero el énfasis en la inserción personal (artista+investigador+profesor) es importante porque enlaza con los conceptos de “pensamiento encarnado” y “actividad situada”, que afirman que el pensamiento es inseparable de la acción y de los contextos sociales y culturales.

¿Cuál es la diferencia entre la investigación educativa basada en las artes y la *A/r/tografía*? A primera vista, la diferencia no se nota mucho porque ambos nombres parecen aludir a la misma suma de tres conceptos: investigación, arte y educación. La sutil diferencia surge porque la *Investigación Educativa Basada en las Artes* indica la aplicación a un área, a las artes.

La *Investigación Educativa Basada en las Artes* indica la aplicación a un territorio, el de la educación, de la metodología de la *Investigación Basada en el Arte*, de forma similar a como se aplica esta metodología a muchos otros campos del conocimiento: psicología, enfermería, economía, etc.

La educación no es consustancial a la Investigación Basada en el Arte, mientras que la dimensión educativa es absolutamente esencial cuando se trata de A/R/tografía.

Dedicarse a la práctica de la a/r/tografía significa investigar el mundo a través de un proceso continuo de creación artística, en el que se interconectan diferentes especialidades para crear significados nuevos o más amplios.

El trabajo A/r/tográfico se realiza a menudo a través de los conceptos metodológicos de contigüidad, indagación vital, aperturas, metáfora/metonimia, reverberaciones y excesos que se presentan o realizan cuando se visualiza una indagación estética relacional como conocimiento encarnado en las interconexiones entre arte y texto y entre las identidades de artista/investigador/profesor, entendidas en un sentido amplio.

La A/r/tografía es un campo extremadamente suelto y abierto, cuyos horizontes son amplios y permeables, ya que se interconecta con una multitud de enfoques de investigación, con cualquier práctica artística y con cualquier proyecto educativo.

Mientras estén presentes sus tres componentes fundamentales -investigación/investigación, práctica artística y enseñanza/aprendizaje- estamos ante un ejemplo de a/r/tografía.

En los últimos quince años se han elaborado los conceptos y matices que identifican el paisaje a/r/tográfico, algunos de los cuales presentamos en forma de antinomias. Más que una objetividad distanciada, la práctica a/r/tográfica es una investigación viva, en dos sentidos: es una investigación que está viva y es una investigación que forma parte de la vida del investigador.

Esta fuerte implicación personal es una cualidad intrínseca tanto de la creación artística como de la experiencia educativa, tanto de la persona o personas que enseñan como de las que aprenden.

Los temas en cuestión pueden implicar formas de conocimiento emocionales, intuitivas, personales, espirituales y encarnadas, es decir, todos los aspectos de la vida privada, pública y/o profesional (Springgay, Irwin y Kind, 2005, p. 902).

La investigación A/r/tográfica no consiste tanto en la adquisición de conocimientos como en su establecimiento, de forma similar a lo que ocurre en la filosofía y la creación artística.

La finalidad de la a/r/tografía no es delimitar los hechos o acontecimientos relatados, sino recorrer y ampliar el paisaje de las connotaciones, la búsqueda del significado más que la determinación del mismo.

Un proyecto a/r/tográfico utiliza metáforas y metonimias en lugar de hacer simples traducciones de los fenómenos investigados o limitarse a la mera literalidad de los datos empíricos. Prefiere la exégesis (interpretación) a la tesis (proposición o afirmación que se intenta demostrar mediante un argumento) y da prioridad a la diégesis (desarrollo narrativo) sobre la mimesis (copia o imitación).

La relación de una investigación a/r/tográfica se distingue por contener más evocaciones que afirmaciones, más resonancias que insonancias, y constantes reverberaciones entre teoría, práctica y poética. El objetivo no es llegar a respuestas, sino un continuo cuestionamiento de los supuestos desde los que se investiga.

Por esta razón, preferimos hablar de “entendimientos” en lugar de resultados, y de “provocaciones” en lugar de conclusiones.

En cualquier caso, ninguno de estos conceptos debe entenderse como un criterio exclusivo,

sino más bien como directrices o sugerencias sobre el ambiente de la metodología a/r/tográfica.

El trabajo de los a/r/tógrafos es reflexivo, recursivo, introspectivo y receptivo. Reflexivos, ya que repiensen y revisan lo que ha habido antes y lo que pudo haber aún antes; recursivos, ya que permiten a sus prácticas un movimiento “en espiral” para desarrollar sus ideas; introspectivos, ya que interrogan sus propios prejuicios, suposiciones y creencias; y receptivos, ya que asumen la responsabilidad de actuar de forma ética con sus participantes y colegas. (Irwin, 2013, p. 109).

El principal criterio para evaluar una acción a/r/tográfica es su capacidad convincente de facilitar una comprensión nueva y emocionante de una situación o problema concreto.

¿Consiguió provocar o inducir nuevas comprensiones y significados del tema?

¿Consiguió hacernos entender de forma nueva y diferente lo que ya entendíamos sobre el tema?

Si ambas respuestas son afirmativas, se trata de una investigación a/r/tográfica de calidad.

En términos prácticos, esto significa que el informe final de un proyecto a/r/tográfico, ya sea un artículo periodístico, un libro o una tesis,

tiene una doble presencia: por un lado suele haber un texto escrito y, por otro, imágenes visuales o textos auditivos o literarios, que juntos y al unísono dan cuenta del tema.

El texto escrito no explica ni traduce las imágenes o los sonidos, de hecho, el significado debe surgir de las consonancias y resonancias entre las dos dimensiones.

#### 2.2.4. ► INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

*Comprender los fenómenos sociales y psicológicos implica observar la dinámica de las fuerzas que están presentes e interactúan en un contexto determinado: si la realidad es un proceso continuo de cambio, la ciencia no debe congelarla, sino estudiar las cosas cambiándolas y observando sus efectos.*

(Lewin, 1946)

El nacimiento de la investigación-acción, en sus rasgos fundamentales (conocimiento, intervención, mejora, colaboración), remonta a las investigaciones realizadas en los años 40 por Kurt Lewin. El psicólogo norteamericano de origen alemán recibió el encargo de la administración pública de realizar estudios sobre

la modificación de los hábitos alimentarios de la población ante la escasez de determinados artículos. El método experimental se combinó así con las ciencias sociales persiguiendo un objetivo común: resolver problemas concretos y urgentes, para lo cual los investigadores debían asumir el papel de agentes de cambio junto con las personas implicadas en las intervenciones propuestas. El propio Lewin (Lewin, 1946) concebía su proyecto como una empresa colectiva llevada a cabo tanto por individuos como por grupos para el bien común y apoyada en una metodología en la que se anulaban las distinciones entre quienes realizaban la investigación, por un lado, y el objeto y el proceso de la misma, por otro (Restrepo Gómez, 2004).

La trayectoria histórica de la investigación-acción ve el desarrollo de dos tendencias principales: a partir de la investigación de Lewin una vertiente antropológica (un ejemplo es la Antropología de Acción del Sol Tax americano aplicada al estudio de los indios Meskwaki hacia 1950) y otra sociológica (piénsese en la investigación, con fuertes connotaciones ideológicas y políticas, de Orlando Fals Borda

en Colombia); la segunda vertiente se refiere al ámbito educativo: Vivió su primera fase en los años 50 bajo el nombre de “investigación-acción cooperativa”, gracias a un colectivo de profesores abiertos a experimentar con esta metodología para mejorar su práctica docente diaria, pero que aún carecían de formación como investigadores (Corey, 1953); y experimentó un fuerte impulso en los años 70, en paralelo a un replanteamiento general de la investigación social y a una nueva conciencia de su propio papel por parte de los profesores. En este contexto, destacan las figuras de Paulo Freire en Brasil, el Proyecto Ford coordinado por Elliott, Adelman y Feay a partir de 1973 en Gran Bretaña (Bowen, Green y Pols, 1975), los trabajos de Carr y Kemmis (1986) de la Universidad de Deakin en Australia. Más recientemente (Restrepo Gómez, 1994) se distingue entre investigación acción educativa e investigación acción pedagógica: la primera se relaciona con la investigación y transformación de los procesos escolares en general, mientras que la segunda se centra en la práctica pedagógica de los docentes.

Paralelamente, en su relativamente corta historia, la investigación-acción ha pasado por diferentes fases y enfoques epistemológicos (Latorre, 2003, basado en Habermas). La primera, la de los estudios de Lewin y Corey, puede definirse como una “modalidad técnica”: prevalece la racionalidad técnica, el intento de controlar el mundo físico y social sobre el que se inserta la investigación, una visión todavía positivista del sujeto separado del objeto y de la pretendida objetividad del conocimiento así perseguido. En esta fase los investigadores actúan como expertos responsables, dictan las directrices, cooptan a los participantes como coinvestigadores. La segunda fase es la “práctica”, ejemplificada por el Proyecto Ford - Profesores como investigadores: prevalece la reflexión combinada con el diálogo, con el objetivo de desarrollar el pensamiento práctico; los agentes externos, responsables de la investigación, desempeñan el papel de consultores. Esta interrelación, basada en la reflexión sobre los significados de las acciones realizadas sobre la realidad, determina la anulación de barreras entre investigador y objeto de investigación. Por último, el “modo crítico o emancipador”, que Latorre asocia

a los estudios de Carr y Kemmis, absorbe los objetivos de los dos anteriores, pero apunta a una transformación profunda de las organizaciones sociales, procurando cambiar en sentido democrático, a través de la reflexión, las formas de trabajo y formar individuos más conscientes de su potencial; desde el punto de vista epistemológico, se establece un diálogo ininterrumpido entre grupos de investigación pares, sin expertos ni superiores.

Centrándonos ahora en el ámbito educativo, la investigación-acción no es simplemente un método de investigación, sino una herramienta orientada al cambio en una realidad que no se nos presenta de forma objetiva y definitiva, sino que está en continua transformación y redefinición por los mismos actores sociales que la habitan. Incluso más que una herramienta, según Martínez Miguélez (2000, p. 28), este método “tan modesto en sus apariencias, esconde e implica una nueva visión del hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas”.

La investigación-acción implica un diálogo ininterrumpido entre el individuo y la sociedad, porque el profesor se convierte en un sujeto

activo “en” y “de” su propia práctica educativa -de la que inicialmente no es plenamente consciente- y la autorreflexión orientada a la práctica en un contexto problemático le permite aprender como “aprendiz a largo plazo” (Restrepo Gómez, 1994), en una dimensión social dada por la confrontación con alumnos y colegas y con el objetivo de implementar soluciones para el cambio.

En resumen, estos son los rasgos esenciales de la acción de investigación en el ámbito educativo:

- Intencionalidad: se trata de mejorar el conocimiento del contexto y de las formas de implementación de la práctica educativa para mejorar concretamente la propia práctica, entendida como un conjunto de acciones e ideas, y siempre en una dimensión colaborativa y coherente con los valores educativos compartidos o negociados por los actores;
- el papel del investigador: el agente, es decir, la persona que planifica y coordina el proceso de investigación, no es un investigador profesional. Los profesores son tanto las personas que participan en la realidad

que se estudia como los investigadores que exploran la realidad en la que actúan de primera mano. Los expertos pueden acompañarles, pero no son imprescindibles. A veces, pero no necesariamente, los profesores forman parte de un grupo unido en la investigación como tarea colectiva, un grupo que también puede incluir a padres, alumnos, representantes de instituciones o del territorio;

- los procedimientos: la investigación-acción implica una recogida y un análisis sistemáticos de los datos que los profesores-investigadores recogen en su práctica diaria y en particular en las fases más significativas del cambio, con el apoyo de las herramientas de las metodologías cualitativas: grabaciones de audio y vídeo, fotografías, entrevistas, pruebas de evaluación de los alumnos, notas de campo, técnicas sociométricas, estudios de casos, discusiones de grupos focales, círculos de reflexión, etc. Es fundamental que las técnicas utilizadas se planifiquen junto con el propio proceso, que se estructura en “espiral”, es decir, en ciclos en los que la reflexión es el impulso hacia la acción; por ello es igualmente importante que toda la información archivada se sistematice

progresivamente para poder ser analizada después y comprobar la eficacia de las acciones y los cambios personales de los participantes, y permitir así una posible reprogramación del curso.

### 2.2.5. ► APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN ESTA INVESTIGACIÓN

Las metodologías descritas en este capítulo fueron útiles para las diferentes fases de la investigación y, por tanto, responden a la elección más adecuada para cada contexto. En particular, utilicé el estudio de casos para describir, analizar y estudiar los principios de la metodología y pedagógica que inspiran la escuela *Dalla parte dei bambini*. ¿Por qué el estudio de caso? Porque la escuela es un fenómeno contemporáneo relevante, que he elegido estudiar en su contexto real y en las interrelaciones entre los distintos protagonistas implicados; porque, a falta de una bibliografía específica, he considerado que las estrategias educativas adoptadas por los educadores de la escuela sólo podrían comprenderse plenamente gracias a esta metodología de investigación y a una descripción cualitativa; y,

por último, porque la escuela es un caso único en su género en el ámbito de la educación: no responde a un único modelo pedagógico, sino que contamina varios, reelaborándolos y reinventándolos a diario gracias a la creatividad y la sensibilidad de sus educadores.

Para la puesta en marcha y desarrollo de este estudio, fijé los objetivos, elaboré diferentes teorías a partir del estudio de una realidad, confirmé hipótesis que ya había previsto, describí circunstancias de la escuela analizada. En cuanto a los instrumentos, que analizaré con más detalle en el capítulo 2.5, adopté todos los reconocidos en esta investigación: la observación, las entrevistas con los educadores, un cuestionario dirigido a los padres de los niños.

A continuación, utilicé la *a/r/tografía* para analizar las experiencias educativas y la metodología basada en el arte, concretamente la fotografía, para los resultados. Elegí la *a/r/tografía* porque me permitía asumir tres papeles a la vez: podía fotografiar al mismo tiempo los resultados de las experiencias de los niños, seguir dirigiendo la investigación

y, por último, relacionarme con los demás educadores y convertirme yo misma en una educadora reconocida por los niños. Por supuesto, esto sólo fue posible porque me involucré personalmente en la investigación, compartiendo mi investigación en forma de reflexiones, comentarios y escritos.

Gracias a *a/r/tografía* pude fusionar la investigación, la práctica artística y la enseñanza, persistiendo en una investigación viva, es decir, que forma parte de mi vida. La fuerte implicación personal, tanto en la dimensión fotográfica como en la experiencia educativa, me permitió determinar su significado. La adopción de la *a/r/tografía* también fue importante porque me permitió desarrollar mis propias ideas cuestionando los prejuicios y las creencias previas sobre el papel de la pedagogía alternativa, intentando provocar nuevas comprensiones y significados sobre el papel de las prácticas llevadas a cabo por la escuela. Los resultados serán visibles a través de una doble presencia, por un lado un texto escrito y, por otro, imágenes visuales que al unísono perfilarán las prácticas adoptadas por la escuela.

Esta metodología me permitió aventurarme en un campo en el que las tres áreas aparentemente distintas del arte, la investigación y la enseñanza podían coexistir e intercambiarse. De hecho, al mismo tiempo que fotografiaba a los niños, ellos me pedían sugerencias, pensando en mí como uno de sus profesores, y al mismo tiempo me comunicaba con los demás profesores para que el taller se desarrollara de la mejor manera posible. Mientras tanto, anotaba en un diario todo lo que notaba, las respuestas de los niños y las de los profesores, concentrando así tres figuras en una.

Normalmente mi jornada se estructuraba así: el día anterior ya había definido junto a los profesores cómo se desarrollaría el taller; por la mañana, en la entrada del colegio, escuchaba en silencio las propuestas de los profesores a los niños y sus preguntas a lo que se esbozaba; escribía todo lo que podía en la agenda y al mismo tiempo activaba las grabaciones de voz para tenerlo todo presente; cuando empezaba el taller, empezaba a hacer fotos y al mismo tiempo a relacionarme con los niños que me pedían consejos y referencias.

Esta fase también estuvo conectada con la metodología que acompaña a toda la tesis, es decir, la metodología basada en el arte visual, específicamente en la fotografía, porque las imágenes son la herramienta que me permitió definir mi actividad como investigadora; además, cada vez que tomé una foto definí un dato importante para delinear mi discurso: las fotografías que tomé durante la investigación están caracterizadas por el significado primario que les asignaré como investigadora.

Las fotografías que hice me permitieron recuperar todos los datos que encontré, y por lo tanto, cómo reaccionaban los niños tanto a la imaginación como a la proximidad y la relación con el arte. La fotografía desarrolló elementos interesantes para analizar todas las situaciones que se presentaban ante mí, ofreciéndome una visión para “captar” la imagen en aquel preciso momento lleno de significado. Por lo tanto, representar esa imagen constituye la conclusión en formato visual del proyecto. Habría sido mucho más complejo representar el desarrollo de las experiencias educativas con palabras, mientras que las fotografías proporcionan una visión general, como documentaré en el cuarto capítulo.

## 2.3. ► DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Finalmente, la última metodología que he adoptado en esta investigación es la investigación-acción educativa para examinar la pedagogía adoptada en mis propias clases como profesora, apoyar la fotografía desarrollada por mis alumnos, registrar sus reacciones a mis propuestas, analizarlas y utilizarlas para mejorar mi práctica docente en el contexto universitario. Para la recogida y sistematización de los datos utilicé notas de campo, grabaciones de audio, entrevistas, cuestionarios y relatos autobiográficos.

La investigación-acción me permitió desarrollar un cambio educativo, tanto como profesor-investigador como sujeto activo en mi práctica investigadora. Si la intención era transformar permanentemente la práctica pedagógica, esta metodología también ha resultado eficaz para la dimensión social en la que me he introducido.

A continuación expondremos los enfoques utilizados en las distintas fases de la investigación y, en un segundo momento, definiremos, específicamente los métodos y las técnicas elegidos para cada fase, de modo que el problema de la investigación pueda tratarse con eficacia.

Las diferentes fases encuentran un único *leitmotiv* en el problema educativo, desarrollado en las tres, y en el uso de la fotografía como herramienta y como resultado. En consonancia con los principios que he destacado en los párrafos anteriores para cada metodología, los diferentes objetos y contextos de observación han sido examinados a través de la participación activa del sujeto-investigador, a través de diferentes perspectivas, entre las cuales siempre estuvo presente la perspectiva de una dimensión colaborativa que implica la confrontación incesante entre el investigador, los participantes y las circunstancias de vez en cuando presentes.

### 2.3.1. ► FASE DE PREPARACIÓN

La primera fase, también llamada fase de preparación, fue la fase en la que la escuela *Dalla parte dei bambini* participó en el estudio; de hecho, la metodología utilizada fue la del estudio de caso porque me permitió analizar el enfoque pedagógico de la escuela.

Para el estudio de caso, utilicé diferentes herramientas como la observación directa; acudí al lugar para observar diariamente cómo se aplicaba la pedagogía de forma práctica; luego utilicé un diario personal en el que anotaba todas las notas relativas a las propuestas de los educadores y las respuestas de los niños; también anotaba todos los comportamientos resultantes; por último, para definir el estudio de caso, realicé varias entrevistas, en su mayoría estructuradas; me reuní con una muestra de docentes, realizando entrevistas individuales varias veces a lo largo de los tres años, haciendo grabaciones y las correspondientes transcripciones, así como entrevistas informales que surgieron espontáneamente durante las clases.

Por último, me serví de un cuestionario que me permitió relacionarme directamente con los padres de los niños matriculados en esta escuela y determinar cuáles eran las respuestas externas de los que eligieron este enfoque.

### 2.3.2. ► TRABAJO DE CAMPO

La segunda fase, en cambio, se refería a las experiencias educativas propuestas a los niños en la escuela y, por consiguiente, a toda la fase de concepción, aplicación, registro y recuperación de datos.

En esta fase se adoptó, por un lado, la a/r/tografía y, por otro, una metodología educativa basada en la fotografía.

La a/r/tografía fue útil porque en esta fase encarné una triplicidad de roles: al mismo tiempo pude llevar a cabo mi investigación, confrontarme con los participantes como educador y a la vez permanecer en mi papel de fotógrafo captando todos los aspectos de las experiencias; paralelamente en esta fase también adopté la metodología educativa basada en la fotografía, de hecho traté un problema educativo utilizando imágenes fotográficas como herramienta y como resultados finales.

Para desarrollar esta fase utilicé una cámara Canon 5d mark 3 full frame con diferentes objetivos según las condiciones que tenía que fotografiar. Nunca utilicé el flash ni la iluminación directa para no resultar invasiva.

### 2.3.3. ► FASE FINAL

La tercera y última fase fue muy interesante para mí porque de nuevo se produjo un cambio en mi papel: abandoné mi función de fotógrafo para apoyar la fotografía de otros. Desarrollé temas y actividades de taller para mis estudiantes universitarios inscritos en mi curso de fotografía. Para ello, adopté la acción de investigación, que me permitió cuestionar mi papel como profesora y mi método de enseñanza, tratando de adaptar los principios de la pedagogía activa a las experiencias educativas propuestas a los alumnos.

A continuación, dejé que fueran ellos los que hicieran las fotografías, y así sus fotografías se convirtieron en el resultado final de las experiencias, en consonancia, una vez más, con la metodología educativa basada en la fotografía.

Para llevar a cabo esta última fase, utilizamos un aula puesta a disposición por la Academia de Bellas Artes de Lecce, luces continuas y flashes profesionales, dos cámaras Canon full frame, varios objetivos y paneles reflectantes.

Para las experiencias en la calle y en la ciudad, cada alumno llevó su propia cámara, utilizando únicamente luz natural.

En esta última fase fui profesora y, al mismo tiempo, fotografié con ellos, monté el espacio,

colaboré en el vestir y maquillar a los modelos, realizando así acciones concretas en mi papel de profesor de fotografía.

Por último, la investigación consistió en anotar las dudas y respuestas de los alumnos a mis provocaciones y recuperar sus fotografías, concebidas como resultado de estas experiencias educativas, mientras que el componente “acción” consistió en mi participación activa en cada experiencia, ocupándome, además de las tareas mencionadas anteriormente, de estudiar sobre el terreno la luz, la composición, los reflejos, pero también el mensaje y el pensamiento de esa imagen concreta.

# ESTUDIO DE CASO

I FASE

## HERRAMIENTAS:

DIARIO  
ENTREVISTAS  
CUESTIONARIO

# A/R/TOGRAFÍA

II FASE

## HERRAMIENTAS:

FOTOGRAFÍA INDEPENDIENTE  
FOTOENSAYO  
FOTONARRACIÓN  
PAR DE IMÁGENES  
SERIES FOTOGRÁFICAS



Tabla 2 Gráfico de las herramientas utilizadas en las distintas fases de la investigación

Fuente: elaboración propia (Fabbrocino, 2022).

# HERRAMIENTAS UTILIZADAS

## INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

III FASE

### HERRAMIENTAS:

FOTOGRAFÍA INDEPENDIENTE  
FOTOENSAYO  
FOTONARRACIÓN  
PAR DE IMÁGENES  
SERIE FOTOGRÁFICA  
CUESTIONARIO  
DIARIO  
ENTREVISTAS



## 2.4. ► TACTICAS Y HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN

### 2.4.1. ► USO DE LA FOTOGRAFÍA EN LA INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTE

A lo largo de la historia la fotografía ha tenido diferentes funciones; los siguientes párrafos se ocupan de analizar cómo la fotografía, en general, ha sido utilizada como herramienta para alcanzar diferentes objetivos. A continuación, llegaremos a la función que he utilizado, que está propiamente relacionada con la Investigación Basada en el Arte.

#### 2.4.1.1. ► USO DE LA FOTOGRAFÍA COMO HERRAMIENTA PARA RECORDAR Y DOCUMENTAR

*Pero antes de contar esa historia teníamos que contar otra. La historia de cómo se cuentan las historias, cómo trabajan las imágenes para contar las historias. O también: cómo las historias llegan a encontrar su lugar dentro de las imágenes.*  
(J. Aumont)

En primer lugar, hay que preguntarse: ¿qué lleva a los hombres a contar? ¿Y por qué contar historias a través de imágenes? Además: ¿por qué, entre las artes visuales,

la fotografía se ha desarrollado y difundido de forma tan exponencial, desempeñando un papel de protagonista? Las imágenes pertenecen a un código antiguo, preverbal, que no se puede atribuir inmediatamente a la lengua; representan la primera forma de actividad psíquica y el primer registro de un pensamiento que todavía elude los procesos de racionalización del intelecto para abrir una puerta a las emociones más profundas del inconsciente, a las representaciones internas de cada individuo, a la posibilidad de contar y elaborar: en esta vía la imagen precede a la narración.

Las ciencias cognitivas, y en particular las neurociencias, confirman con pruebas de laboratorio que la mente humana es estimulada mucho más por los procesos visuales que por los textuales; la historia muestra cómo el hombre ha perfeccionado habilidades particulares relacionadas con la expresión a través de las imágenes.

La propia memoria autobiográfica del individuo está estrechamente vinculada con el poder evocador de la imagen, como “la única forma de acercarse a todo lo que se ha perdido y por lo que se siente nostalgia” (Cortázar 1963).

La imagen es a la vez una sedimentación que activa la memoria y un artefacto sobre el que se sedimenta la memoria.

La imagen es también un medio de verificación, de confirmación y de construcción de una visión total de la realidad, por lo tanto, una prueba, un dato objetivo, un documento que apoya una

verdad que el individuo puede utilizar como “arma” en su defensa o en su ataque. Y entre las imágenes, la fotografía es hoy, más que ningún otro medio, el instrumento capaz de dar cuenta de dos dimensiones sólo aparentemente contrapuestas: la emocional de contar/recordar y al mismo tiempo la objetiva de documentar.

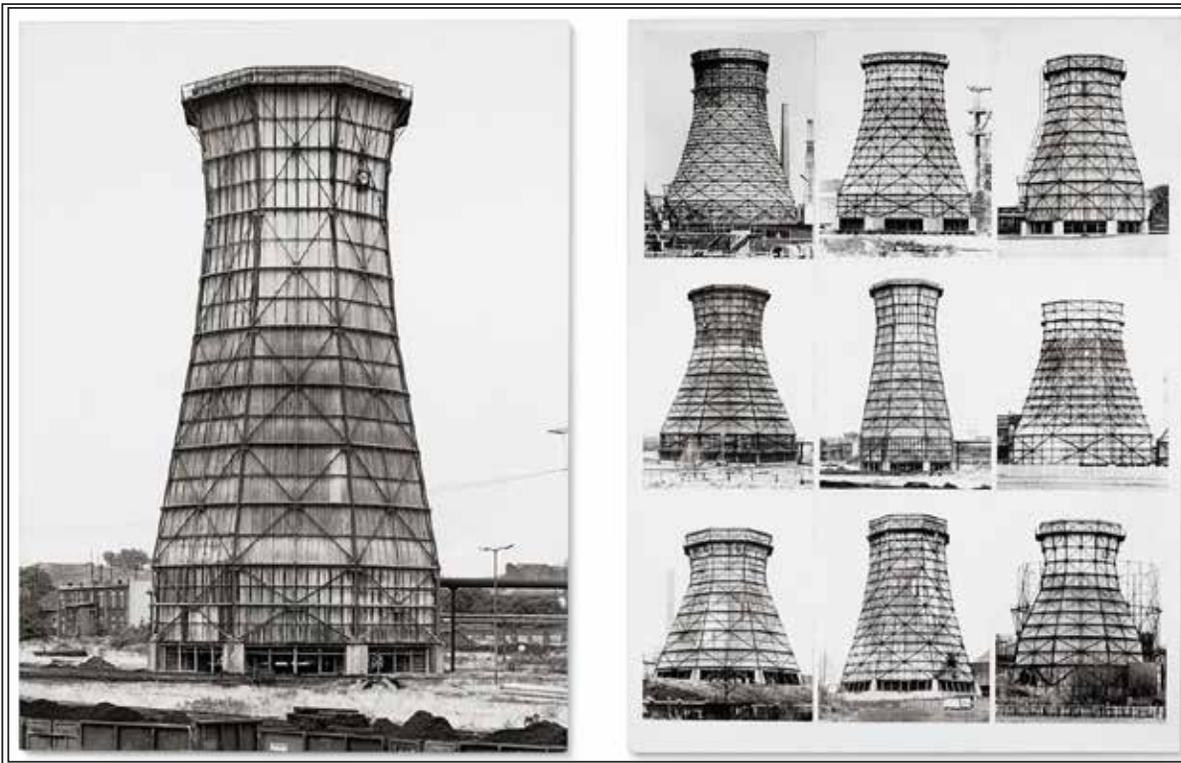


Fig. 2.1 ▶ FABROCINO, M. (2021). **Fotoensayo explicativo.** ¿La imagen es un dato objetivo? Compuesto por dos citas visuales literales (B. y H. Becher, 1973).

La referencia a la objetividad, sin embargo, no debe ocultar que existen elementos de complejidad como el punto de vista y la intencionalidad del fotógrafo y el contexto sociocultural en el que nace y se traduce la fotografía.

La imagen, por tanto, no es una “cosa”, sino un proceso dinámico que construye progresivamente el sujeto que la mira y que, como escribe Umberto Eco, está siempre en funcionamiento para responder a una “necesidad antropológica que caracteriza a la especie humana”, la de “vivificar la imagen” (Weber y Mitchell, 2004).

Las imágenes están vivas, no son artefactos inertes, por lo que el término “fotografía” define un amplio y complejo panorama de significados. Como artefacto cultural, representa una invención especial, capaz de convertirse tanto en un instrumento de registro como en un medio de expresión, capaz de crear vínculos tanto concretos como simbólicos entre nosotros y el mundo, entre el hombre y la naturaleza, entre los propios seres humanos, entre el sujeto y la sociedad en la que vive, entre el presente y el pasado.

La fotografía está al alcance de todos porque responde a una necesidad profunda del ser humano: la de existir, la de sentirse visto y, por tanto, la de responder a una mirada que reconozca su existencia. Al igual que para un niño, sobre todo en el primer año de vida, es fundamental verse reflejado en los ojos de su madre y sentir que existe gracias a una mirada que confirma su identidad y autoestima, Podría decirse que del mismo modo, la fotografía se convierte en una herramienta y una confirmación de la identidad, sobre todo en la sociedad contemporánea, donde toda experiencia se reduce al orden de lo visible. Además, la fotografía recurre a lo invisible, porque “nos muestra lo que no podemos captar a simple vista” (Benjamin 2018):

*La naturaleza que habla a la cámara es, de hecho, una naturaleza diferente de la que habla al ojo; diferente sobre todo porque, en lugar de un espacio conscientemente elaborado por el hombre, hay un espacio inconscientemente elaborado. Si es bastante habitual que un hombre se dé cuenta, por ejemplo, de la forma de andar de la gente, incluso al por mayor, ciertamente*

*no sabe nada de su comportamiento en el fragmento de segundo en que su paso se alarga. La fotografía, con sus medios auxiliares, con la cámara lenta, con las ampliaciones, se lo muestra. Sólo a través de la fotografía descubre este inconsciente óptico, como a través del psicoanálisis, el inconsciente instintivo.*

Es decir, la cámara es capaz de interceptar elementos de los que no somos conscientes y, por otro lado, al enfrentarnos a la imagen, podemos entrar en contacto con aspectos inesperados que nos remiten a mundos del inconsciente.

La idea del “inconsciente óptico” es descartada por Franco Vaccari, que prefiere hablar del “inconsciente tecnológico”: “no es importante que el fotógrafo pueda ver, porque la cámara ve por él” (Vaccari, 1979).

El fotógrafo, según Vaccari, cree conscientemente que es creativo, pero en realidad se somete a la cámara y a la obligación de un comportamiento estereotipado.

La cámara sería, pues, un mecanismo capaz de imponer un comportamiento oculto tras la idea consciente de hacer otra cosa. Sin embargo, en contra de lo que podría pensarse, al artista Vaccari le interesa la fotografía precisamente porque no es creativa y porque es capaz de registrar la realidad a su manera, devolviéndonosla a un nivel simbólico que es un signo de la actual fase evolutiva de la humanidad.

#### 2.4.1.2. ► USO DE LA FOTOGRAFÍA COMO HERRAMIENTA PARA DENUNCIAR

Entre los autores que han utilizado la imagen fotográfica por su potente capacidad de registrar la realidad en todos sus aspectos, recordamos en primer lugar a Tina Modotti, quien transformó el medio fotográfico en un instrumento de investigación y denuncia social de fuerte valor ideológico. La fotógrafa italiana anticipa los tiempos y comprende fuertemente el valor simbólico de la fotografía, portadora de un mensaje importante. Su fotografía es escrupulosa, atenta a los detalles, a los particulares, a la composición, pero al mismo tiempo la suya es una fotografía dinámica, cuyo dinamismo emerge de los temas sociales, objeto de sus fotos.

*Cada vez que se utilizan las palabras 'arte' o 'artista' en relación con mis trabajos fotográficos, tengo una sensación desagradable debida sin duda al mal uso que se hace de estos términos. Me considero una fotógrafa, y nada más.*

(Modotti en su exposición en Ciudad de México, 1929)



Fig. 2.2 ► FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo explicativo. 7



*ina*. Compuesto por dos citas visuales literales (Modotti, 1926, Modotti, 1927).

Los temas elegidos son los obreros, las madres, los campesinos y los trabajadores en los momentos culminantes de su lucha bajo la bandera del Partido Comunista. Más tarde, fueron las mujeres indias nativas las que protagonizaron imágenes muy intensas.

Otro fotógrafo decisivo, tanto por su objetividad fotográfica como por los temas que eligió, fue Walker Evans, quien, junto con otros como Dorothea Lange, Arthur Rothstein y Russell Lee, reinterpretó la fotografía documental creando algunas de las instantáneas más icónicas de todos los tiempos. Su trabajo fotográfico va más allá de la dimensión puramente social y se sitúa en el punto de vista más realista posible. Su fuerza reside en haber inmortalizado los rostros de la gente corriente, dando testimonio de una sociedad que sufre. Sus fotografías “robadas” en el metro de Nueva York entre 1938 y 1940, con una cámara oculta en su abrigo, constituyen la serie *Many Are Called*. Además, como editor de la revista *Fortune*, desarrolló una nueva fórmula para organizar las fotografías y los textos en torno a un tema determinado.



Fig. 2.3 ▶ Cita visual directa. Evans (1946).

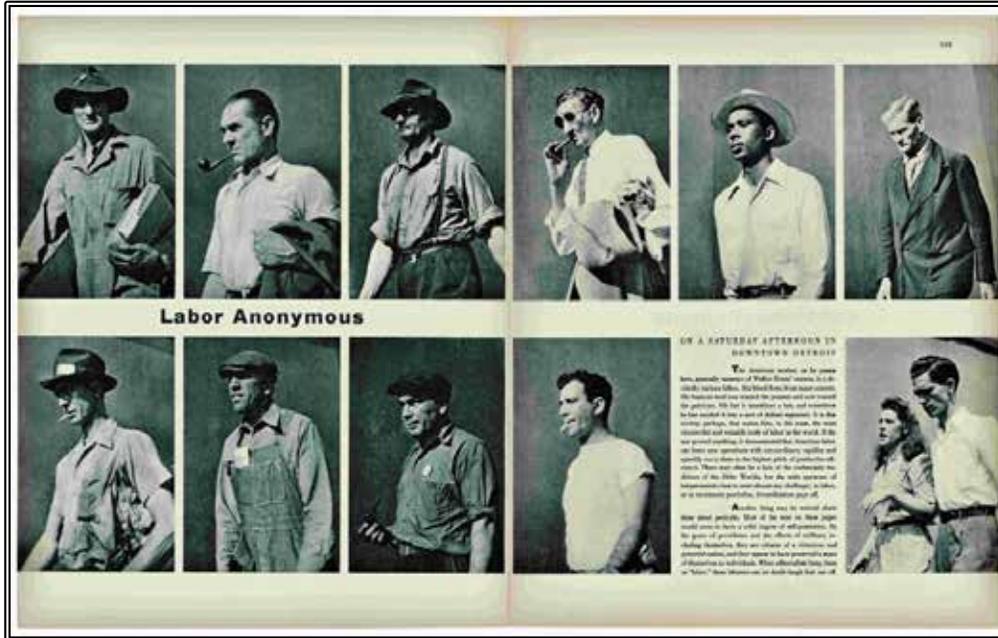


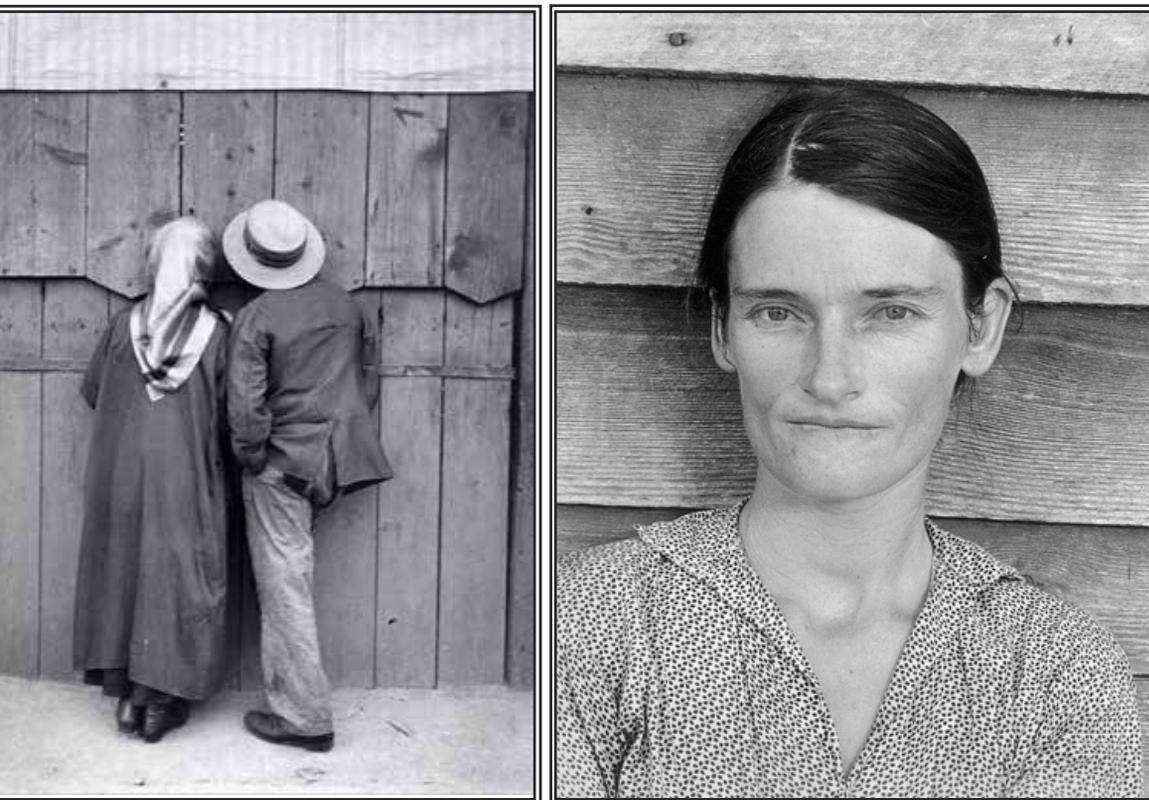
Fig. 2.4 ▶ Cita visual directa. Evans (1946).

Walker Evans se aproximó a la fotografía “humanista”, término utilizado para describir un tipo particular de fotoperiodismo del siglo XX que se basaba en una preocupación pictórica por el realismo, pero que miraba al modernismo. Los primeros exponentes, como André Kertész y Willy Ronis, abandonaron los equipos pesados y los trípodes para salir a la calle a documentar los fenómenos sociales desde una perspectiva cercana.

Su fotografía tiene también una función social: despertar la empatía de los estadounidenses para mejorar las condiciones de sus compatriotas pobres en el campo durante los años de la Gran Depresión. Gracias a la obra de Evans, así como a la de Dorothea Lange y de Gordon Parks, los campesinos serán incluidos de hecho en un proyecto más amplio de reapropiación de sus tierras.



Fig. 2.5 ▶ FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo explicativo. F



Fotografía "humanista". Compuesto por tres citas visuales literales (Evans, 1936, Kerész, 1920, Evans, 1936).

Otro fotógrafo fuertemente vinculado con el concepto de realidad es, sin duda, Paul Strand, uno de los pilares de la “straight photography”, la fotografía directa interesada en captar la objetividad de la realidad circundante sin recurrir a retoques o manipulaciones. Sus fotografías son “brutalmente directas, puras y sin engaños” (Zannier, 1988); Italo Zannier lo define como “un investigador que utiliza materiales y técnicas para penetrar en la verdad y el significado del mundo en el que vive; y lo que crea, o quizás mejor, descubre, son los resultados objetivos de sus investigaciones”. La medida de su talento, su genio si se quiere, es la riqueza que encuentra a lo largo de este itinerario de investigación y la eficacia con la que consigue alcanzar su objetivo a través del medio elegido (Zannier, 1967).

Al igual que los otros fotógrafos mencionados hasta ahora, Paul Strand está atento a la vida social y al mismo tiempo tiene un sentido redondo del análisis. Intenta mostrar el lado auténtico de la realidad, persigue una profunda objetividad y fidelidad de la realidad, sin renunciar a interiorizar lo que observa. Su técnica es sencilla, limpia rozando lo

repetitivo; los protagonistas de sus imágenes son tomados de frente y ocupan toda la vista; Strand opta por mostrarlos tal cual, en el lugar donde los encuentra, no construyendo así un contexto diferente.

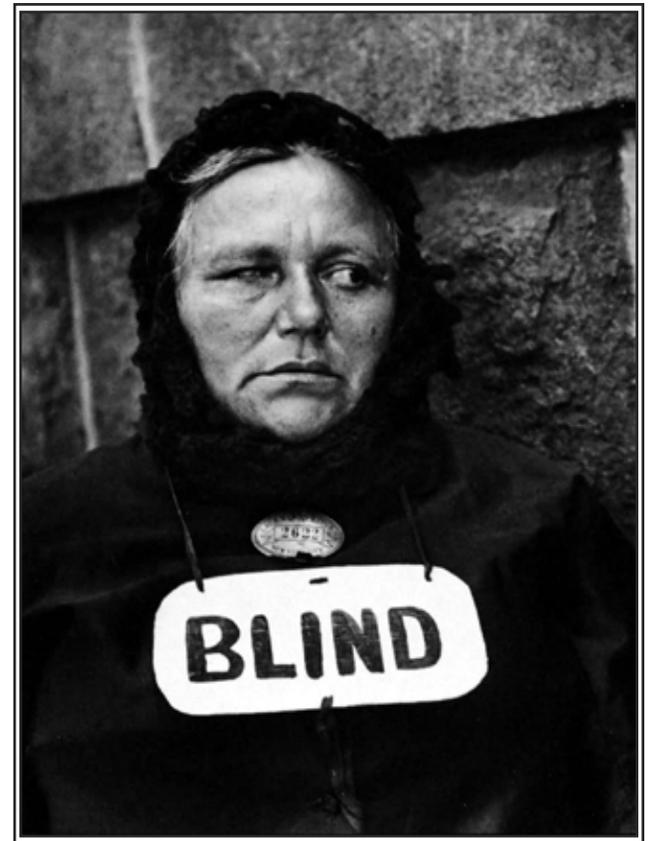


Fig. 2.6 ▶ FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo explicativo. S



*Strand*. Compuesto por dos citas visuales literales (Strand, 1916, Strand, 1954)

En la serie dedicada a los discapacitados de Nueva York, Strand reconstruye un pequeño pueblo a través de imágenes icónicas de altísimo valor estético, en una perspectiva que no busca la compasión sino una lectura didáctica y directa de la realidad, sin fines “dramatúrgicos” y libre de presupuestos. Las reivindicaciones políticas y la crítica social de Strand, Evans y Weston encuentran su portavoz en el fotógrafo y galerista Alfred Stieglitz, quien definió a Paul Strand de la siguiente manera:

*Su obra está enraizada en la mejor tradición fotográfica. Su visión es potencial. Su trabajo es puro, es directo. No depende de trucos en el proceso. En todo lo que hace hay inteligencia aplicada (...) el trabajo es brutalmente directo, desprovisto de cualquier engaño, desprovisto de cualquier manipulación y de cualquier “ismo”, desprovisto de cualquier intento de mistificación.*

El objetivo de las fotografías de Strand, documentar el mundo y la sociedad, es el mismo que guía los escritos de Zavattini en su fotolibro *Un paese* (Einaudi, 1955), dedicado

a la situación de la Italia rural después de la guerra y, en particular, a la comunidad de Luzzara, un pueblo rural inmerso en el silencio: aquí la fotografía cruza, y no acompaña, las palabras que describen la dureza de una existencia consagrada a la tierra, al sacrificio, a la resistencia. En esta forma editorial, las fotografías tienen el mismo valor expresivo que los textos, que Zavattini compuso a partir de los relatos de los habitantes de Luzzara. Los temas fotográficos se convierten así en obras indivisibles con los textos, proponiendo un estilo narrativo que era nuevo, especialmente para Italia.

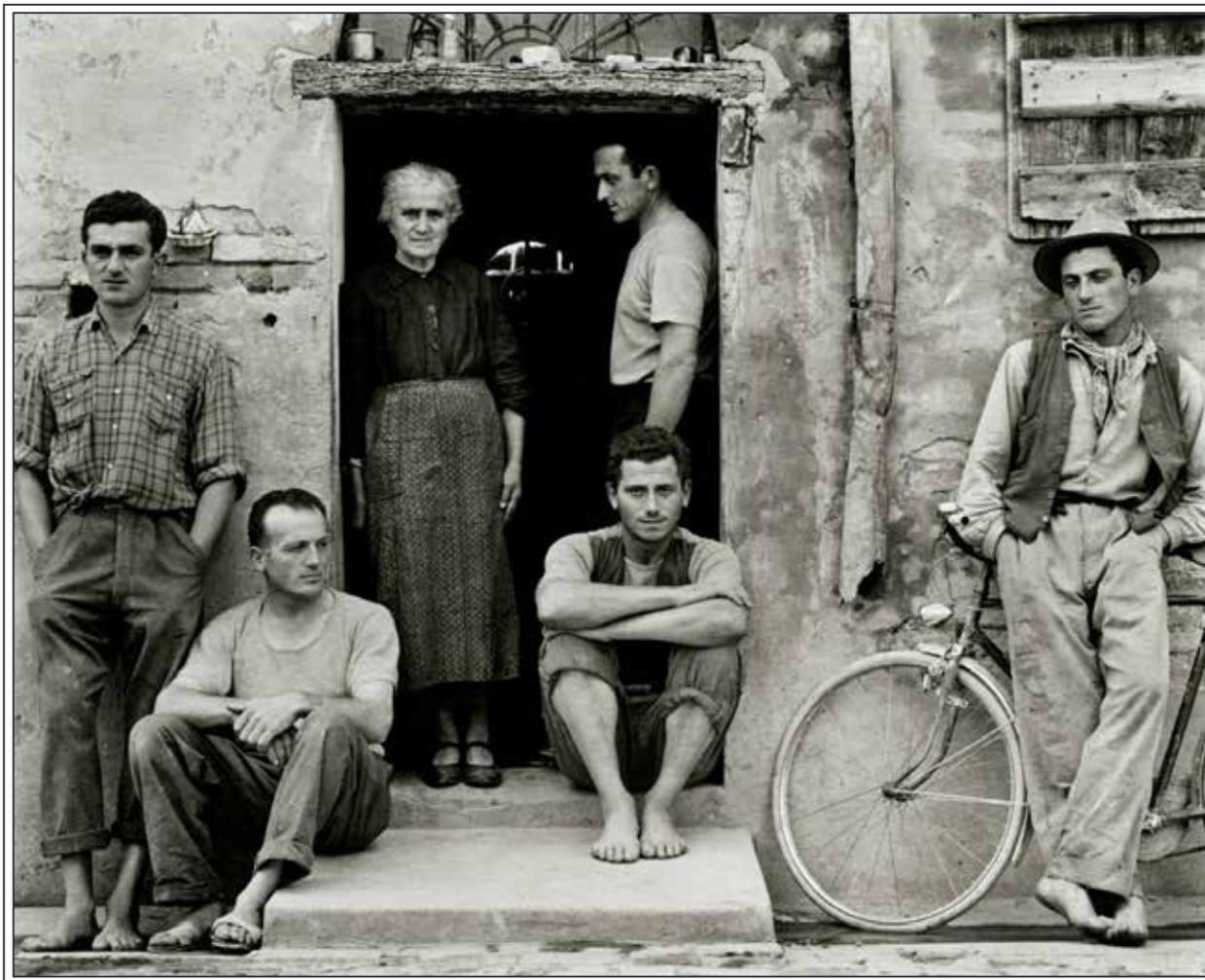


Fig. 2.7 ▶ Cita visual directa. Strand (1953).

*Un paese* tendrá un seguimiento: *Un paese vent'anni dopo* (Einaudi, 1976), realizado de Gianni Berengo Gardin, que documenta los mismos lugares de su predecesor estadounidense. Luigi Ghirri utilizará fotos tomadas en Luzzara en su colección *Il profilo delle nuvole* (1989), y luego los fotógrafos Marcello Grassi y Fabrizio Orsi con Luzzara, *Cinquant'anni e più* (2004)

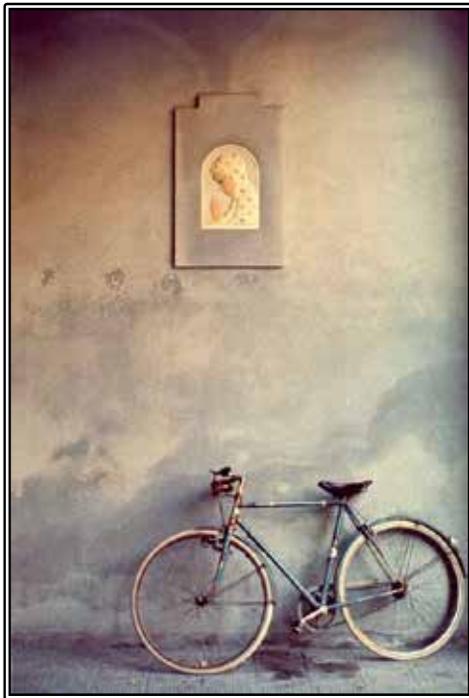


Fig. 2.8 ▶ Cita visual directa. Ghirri (1981).



Fig. 2.9 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo explicativo**. *Luzzara*. Compuesto por dos citas visuales literales (Berengo Gardin, 1973, Grassi, 2004).

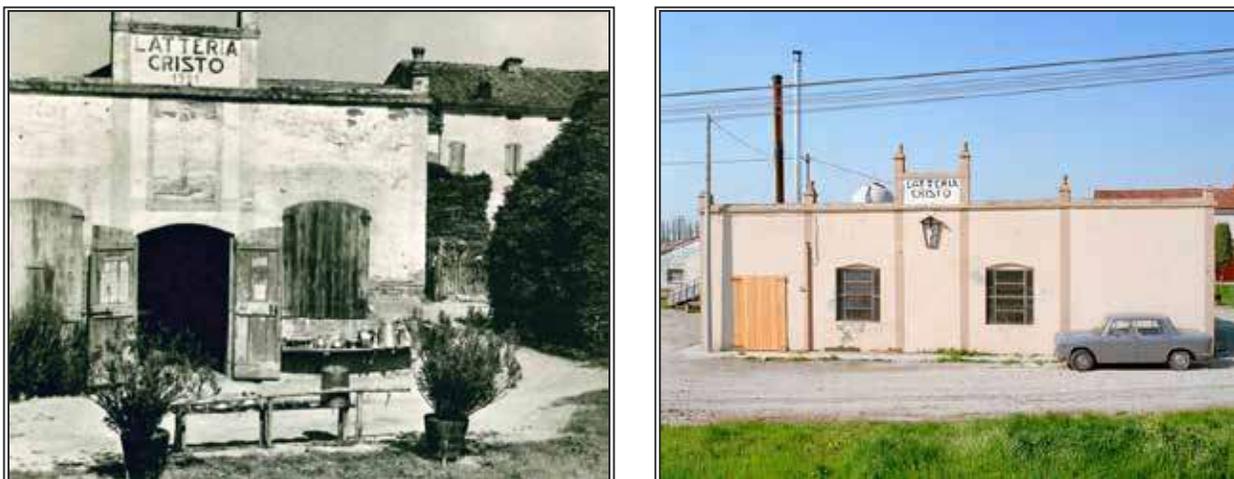


Fig. 2.10 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo explicativo**. *Luzzara*. Compuesto por dos citas visuales literales (Strand, 1953, Barbieri, 1996).

Vinculada con la figura de Paul Strand está, sin duda, la de Lewis Hine, su primer maestro, educador, humanista, partidario convencido del conocimiento como motor de transformación social y de la educación como herramienta para la evolución humana. Fue uno de los primeros autores en reconocer el medio fotográfico como instrumento de análisis y presión sobre la opinión pública para la promoción de reformas sociales. Las fotografías de Hine no pretenden escandalizar sino documentar; sus proyectos pueden considerarse un contrapeso metropolitano a la obra rural de Dorothea Lange. En su caso, la fotografía no sólo es un instrumento de transformación social, sino también un apoyo a su actividad docente, ya que Hine involucró a sus clases en el proyecto Ellis Island, llevándolas a la isla neoyorquina para documentar el desembarco de los inmigrantes en Estados Unidos y seguirlos hasta sus chabolas.

Pero el aspecto más interesante de esta tesis es sin duda su visión sociológica del trabajo infantil: durante diez años, Hine viajó para documentar el trabajo infantil en las fábricas, las plantaciones y las minas, una condición

que era común en Estados Unidos (según una encuesta de 1907, más del 50% de la mano de obra de Carolina del Norte, Carolina del Sur y Georgia estaba formada por unos dos millones de niños, empleados principalmente en las hilanderías de algodón). Obviamente, los jefes de las fábricas y plantaciones querían ocultar esta realidad, hasta el punto de que Hine tuvo que hacerse pasar a menudo por un fotógrafo industrial, un asegurador o un vendedor de biblias para documentar el fenómeno. La investigación de Hine fue muy minuciosa, de hecho, junto a las fotografías, hizo una ficha de cada niño, en la que anotó la edad, los años de trabajo y el nivel de escolaridad. Sus notas serían utilizadas más tarde por el National Labor Committee para recopilar informes detallados sobre la condición del trabajo infantil. Las fotografías se tomaban casi siempre en interiores con poca luz, por lo que era importante que las fotos fueran posadas, para poder calcular los tiempos de exposición al tomarlas. Con su obra, Hine contribuyó de forma decisiva al debate sobre el trabajo infantil, que fue abolido en 1916.

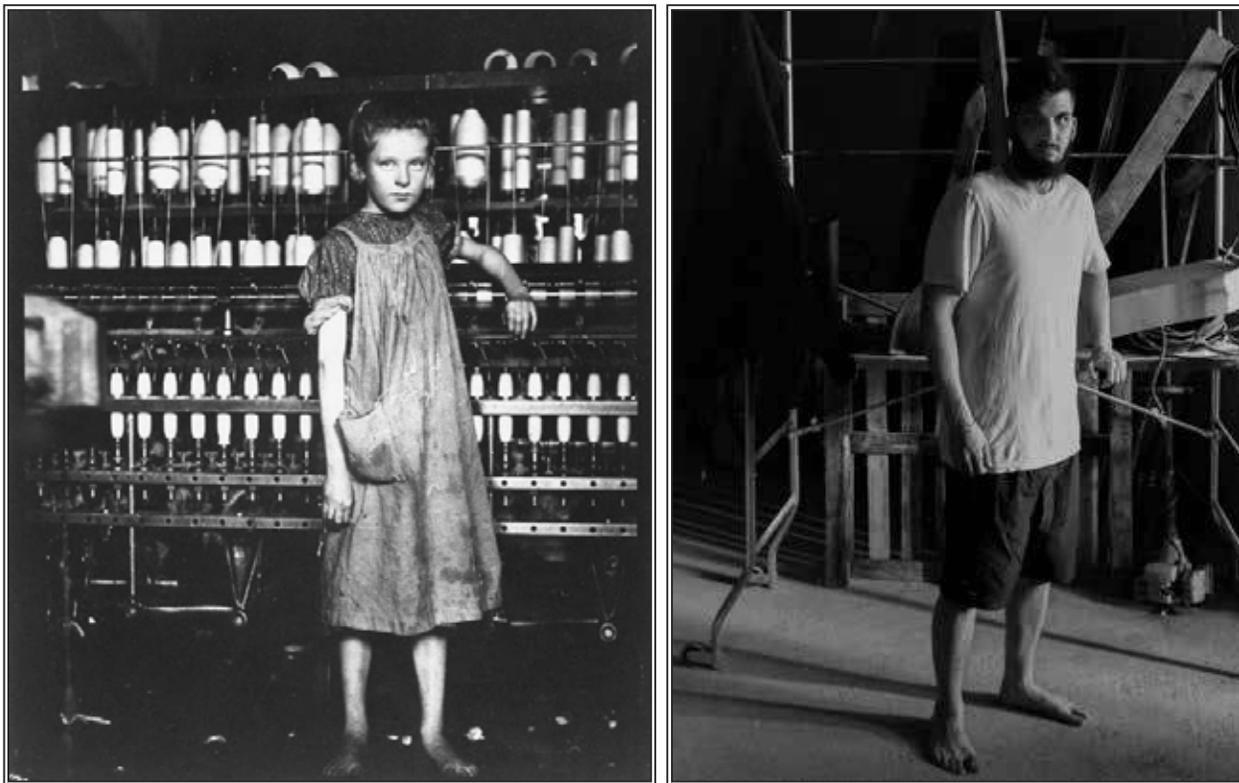


Fig. 2.11 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo interpretativo**. *Debate sobre el trabajo infantil*. Compuesto por dos citas visuales literales (Hine, 1910, Riccardi, 2021).

El rasgo distintivo de estas tomas es su contenido repetitivo: siempre que era posible, Hine hacía posar a los niños junto a enormes máquinas, subrayando su fragilidad y desproporción física con respecto al inquietante tamaño de los equipos.

La obra de Hine responde, pues, a una clara estrategia de investigación cualitativa: las imágenes, más allá de las emociones que puedan suscitar, sirven para documentar el espacio de la educación y de las relaciones entre los propios niños.



Fig. 2.12 ▶ Cita visual directa. Hine (1908).



Tomemos, por ejemplo, esta imagen del 3 de diciembre de 1908 y su anotación, como una nota de campo contextual al tiempo de exposición de un minuto, que lleva el siguiente texto:

*Una pequeña hilandera en Mills Mollahan, Newberry, SC. Ella estaba cuidando de su “parte” como un veterano, pero después de que yo hice la foto, el superintendente vino y dijo en tono apologetico que era patético, “Ella solo entró”.*

*En seguida, un momento después, él repitió la información. Las fábricas parecen estar llenas de jóvenes que “pasaban por aquí” o “están ayudando a su hermana”.*

*(Newberry, Carolina del Sur)*

En esta segunda imagen Hine señala: “una de las hilanderas de algodón en Whitnel Mfg Co. NC. Ella tenía 121 centímetros de altura...”.

Muchos niños y niñas le mintieron sobre su edad exacta, obligándole a medir su altura. La mayoría de las fotografías muestran a los niños en un contexto de trabajo, pero la atención de Hine también se centra en las escuelas, a menudo nocturnas, a las que los jóvenes trabajadores asisten al final de sus turnos.



Fig. 2.13 ▶ Cita visual directa. Hine (1908).



En esta foto podemos ver la delicadeza de la maestra con flores frescas en su escritorio y recogiendo su pelo, con un vestido bordado a mano, una bandera estadounidense en la parte de atrás y los niños casi todos descalzos: la maestra está explicando y los niños de atrás están leyendo, mientras que los de la primera fila están escuchando, en una situación habitual en las escuelas de campo donde niños de diferentes edades y por tanto de diferentes clases compartían el mismo espacio.



Fig. 2.14 ▶ Cita visual directa. Hine (1921)



### 2.4.1.3. ► ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL USO DE LA FOTOGRAFÍA PARA LA INVESTIGACIÓN EN UN CONTEXTO ACADÉMICO

La Investigación Basada en Arte entró en el contexto académico en los años 70, pero encontró sus fundamentos en trabajos pioneros que se remontan a varias décadas antes, sobre todo en la investigación etnográfica de Gregory Bateson, alumno de Alfred C. Haddon, quien documentó los rituales del pueblo iatmul (Naven, 1936) y la vida en las tierras altas del interior de Bali junto con Margaret Mead (*Balinese Character*, 1942), atribuyendo por primera vez a los datos fotográficos - organizados en secuencias dotadas de significado<sup>4</sup> -

4 Se trata de 25.000 fotografías agrupadas en 100 láminas divididas en 10 campos temáticos. Dichas láminas están compuestas según un modo cinematográfico, para ilustrar el desarrollo de la acción en el tiempo y esbozar un discurso que se sirve de imágenes contrastadas o yuxtapuestas. Las láminas también están ilustradas con leyendas técnicas sobre Se trata de 25.000 fotografías agrupadas en 100 láminas divididas en 10 campos temáticos. Dichas láminas están compuestas según un modo cinematográfico, para ilustrar el desarrollo de la acción en el tiempo y esbozar un discurso que se sirve de imágenes contrastadas o yuxtapuestas. Las láminas también están ilustradas con leyendas técnicas sobre los tipos de equipos utilizados, basadas en un enfoque metodológico consciente. A menudo los sujetos representados son niños, y la cámara se adapta bajando el punto de vista y atenuando así el distanciamiento entre observador y sujeto.

la responsabilidad de la pura representación, sólo reforzada por el pie de foto escrito. Ya en *Naven*, las fotografías, entendidas como documentos directos de la realidad, se acompañan de largos pies de foto y trazan una línea en la relación dialógica entre la palabra y la imagen: las imágenes se convierten en pruebas más convincentes que las descripciones verbales, y no es casualidad que tomen el relevo allí donde estas últimas se vuelven más problemáticas, es decir, en el ámbito de la descripción del *ethos*. También es interesante la relación que Bateson esboza entre los iatmul y la cámara, frente a la cual los individuos promulgan actitudes escénicas estrechamente vinculadas con los comportamientos estandarizados que su sociedad les impone en función de su género.

Así lo señala el mismo académico:

*En las condiciones experimentales que se producen al encuadrar a un individuo con una cámara, se observa con bastante normalidad un fenómeno similar al de las ocasiones rituales. Cuando una mujer es fotografiada, su respuesta a la cámara difiere según lleve sus cosas más bonitas o su ropa de diario. En el primer caso mantiene la cabeza en alto ante la cámara, pero con la ropa de*

*diario dobla el cuello, aparta la cara y evita aparecer en público, es decir, de estar sola frente al fotógrafo mientras sus amigas la miran, mientras que un hombre, sea cual sea su vestimenta, tiende a gloriarse frente a la cámara y casi instintivamente se lleva las manos a la paleta de cal como para producir el fuerte sonido que expresa la ira y el orgullo. (Bateson 1936, pp. 143-144).*

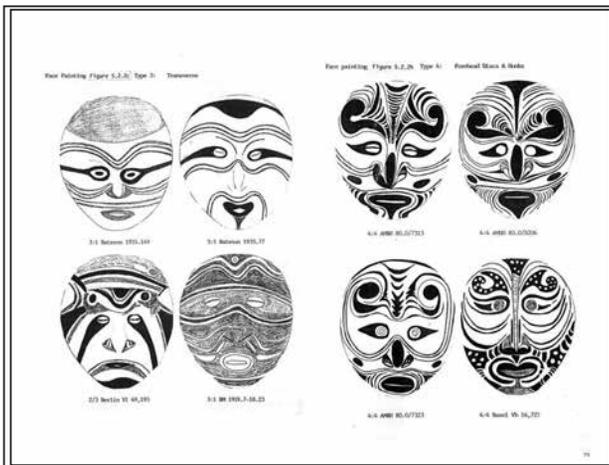


Fig. 2.15 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo interpretativo**. *Balinese Character*. Compuesto por dos citas visuales literales (Bateson, 1936).

En Bali, Gregory Bateson, junto con Margaret Mead, llevó a cabo un complejo trabajo de antropología visual, el primero en el que la fotografía y el vídeo se convirtieron en documentos primarios de la investigación de campo y dejaron de ser un simple apoyo a la observación.

En *Balinese Character* Bateson completa lo que ya había intuido en *Naven*: las imágenes toman el relevo de la escritura y ésta se convierte en el soporte para definir el contexto de las imágenes; por primera vez es el material visual el que transmite la investigación etnográfica (Ricci, 2006, p. 25), aportando datos indiscutibles sobre el objeto de la investigación: por un lado, la identificación de patrones de comportamiento orientados culturalmente (*ethos*), y por otro, el proceso de formación de dichos patrones de comportamiento a través de la observación de las prácticas con las que se cría y educa a los niños en una determinada cultura (*eidosis*).

*Cada uno por nuestro vado, estábamos ensayando sistemas para trasladar aspectos de la cultura que nunca habían sido adecuadamente registrados por los científicos, aunque frecuentemente habían sido recogidos por los artistas, en alguna forma de comunicación suficientemente clara y suficientemente inequívoca que satisficiera los requisitos de la investigación científica.*

*(Bateson y Mead, 1942: xi-xii)*

Las fotografías se utilizan para construir secuencias significativas, son cruciales para analizar los gestos y las posturas físicas, para comprender divergencias y convergencias, y para expresar nociones de espacio y de tiempo.

Bateson trabajaba sobre el material fotográfico e ideográfico, en un diálogo continuo y una confrontación directa con los habitantes de la isla, y Mead transcribió todo con detalle en sus notas.



Fig. 2.16 ▶ Cita visual directa. Bateson y Mead (1939).

Cuando planificamos nuestro trabajo de investigación, decidimos utilizar en gran medida películas y fotografías. Gregory había comprado setenta y cinco rollos de película Leica que deberían haber sido suficientes para dos años de trabajo. Pero una tarde, después de haber estudiado a padres e hijos durante unos cuarenta y cinco minutos normales, descubrimos que Gregory había consumido tres rollos enteros. Nos miramos los unos a los otros, miramos las fotografías que Gregory había tomado hasta el momento, que habían sido reveladas por un chino en la ciudad y luego cuidadosamente editadas y catalogadas en grandes hojas de cartón. Estaba claro que habíamos llegado a un umbral; cruzarlo supondría un enorme compromiso de dinero (y no teníamos mucho) y también de trabajo. Así que tomamos una decisión. Gregory escribió a su casa e hizo que le enviaran una bobina rápida recién inventada, que hizo posible que tomáramos fotos en rápida sucesión. Entonces también encargó película a granel, que él mismo cortaba y metía en casetes, ya que no podíamos permitirnos el lujo de comprar la cantidad de película por

minuto que ahora nos proponíamos utilizar. Como medida adicional de economía, una cuba de revelado que podía servir para diez rollos a la vez y, al final, pudimos revelar en una tarde unas 1.600 fotografías. La decisión que tomamos entonces no parece hoy excepcional. Desde hace años existen cargadores fotográficos que se pueden insertar a la luz del día, los fotógrafos aficionados hace tiempo que adoptaron la fotografía secuencial y los fondos de los investigadores para trabajar con película han aumentado enormemente. Pero en aquel entonces era algo realmente fuera de lo común. Aunque habíamos planeado hacer 2.000 fotografías, hicimos 25.000. Esto significaba que las notas que yo escribía se multiplicaban igualmente por diez, y cuando se añadían las notas de Meade, el volumen de nuestro trabajo cambiaba de forma extraordinariamente significativa. (M. Mead, 1977, pp. 275-277)

Gregory Bateson describe ampliamente los métodos de filmación y posterior edición; son especialmente interesantes las notas técnicas sobre el equipo utilizado, que insinúan

decisiones metodológicas precisas<sup>5</sup>, y las consideraciones sobre la “intrusividad” de la cámara, sobre la selección de las imágenes según un criterio de relevancia científica más que de calidad estética, y sobre los métodos de alineación y paginación (aspecto este último que demuestra un movimiento plenamente consciente hacia una antropología de la comunicación visual) (Worth, 1980).

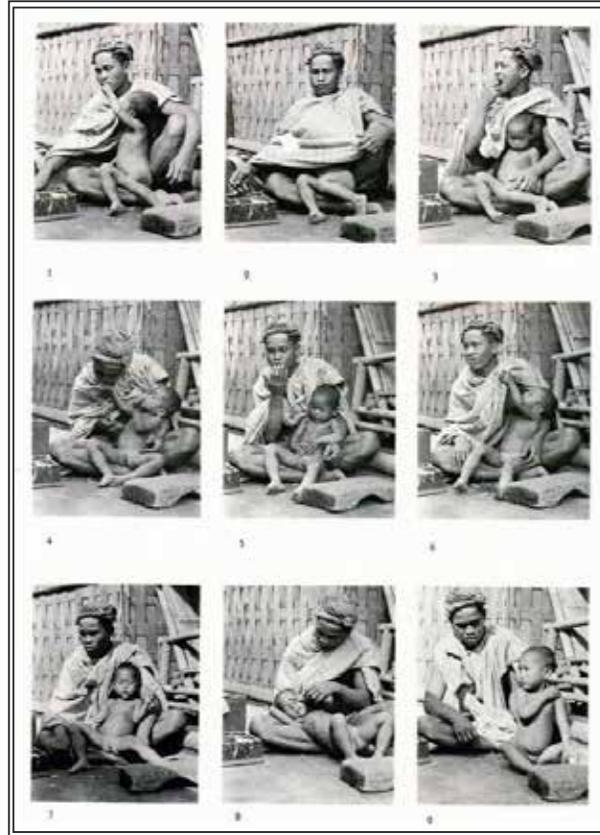


Fig. 2.17 ▶ Cita visual directa. Bateson y Mead (1942: 182).

5 Bateson utilizaba una cámara Leica con un objetivo Elmar de 50 mm, al que en 1937 añadió un visor rápido, un teleobjetivo Telyt de 200 mm y un gran angular Elmar de 35 mm. El uso del teleobjetivo era más frecuente durante las actuaciones. En la parte final de su investigación, el 50 mm fue sustituido por un teleobjetivo Hector muy luminoso de 73 mm que le permitía no estar demasiado cerca de la escena; además, con un 25 mm montado en la cámara, podía utilizar rápidamente los dos dispositivos juntos.



Fig. 2.18 ▶ FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo. *Balinese Character*. Cor



2



5



Después de *Balinese Character*, Bateson abandonó la perspectiva etnográfica para dedicarse a la psicología, mientras que Mead se dedicó al estudio del comportamiento mediante el uso de las artes visuales y se convirtió en la más importante defensora de la importancia de los medios audiovisuales en el campo de la investigación antropológica. De hecho, sostiene que la fotografía, a diferencia del cine, tiene un coste menor y, por lo tanto, es fácilmente reproducible en un libro.

Es fundamental en esta investigación la atención que presta Mead a las aplicaciones de la fotografía, tanto en el ámbito didáctico como en el científico para la presentación clara de los resultados obtenidos: las fotografías, en efecto, facilitan la comparación entre los investigadores, permiten el cruce de datos y, sobre todo, alimentan intuiciones no previstas durante el trabajo de campo.

Más tarde, en los años 50, John Collier Jr. también se movió en la estela de la antropología visual: su trabajo sobre las comunidades de salud mental desembocaría en un ensayo, escrito junto a su hijo Malcolm, titulado *Visual Anthropology. Photography as a research*

*method* (1967) en el cual se legitima la fotografía como puente fundamental para permitir un diálogo a través de las imágenes entre el investigador y los sujetos de observación en el trabajo de campo. Se trata, por tanto, de un texto fundamental para abrir las puertas del mundo académico a la fotografía como metodología de argumentación e investigación en las ciencias sociales, y no sólo como herramienta de recogida de datos.



Fig. 2.19 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo.** *Visual Anthropology*. Compuesto por dos citas visuales literales (Collier, 1967).

Un año clave fue 1974, cuando Paul Fusco y Will McBride publicaron *The Photo Essay: How to share action and ideas through pictures* (El ensayo fotográfico: cómo compartir la acción y las ideas a través de las imágenes), en el que siguieron la línea trazada por Eugene Smith, iniciador del fotoensayo (véase el apartado 6 de este capítulo). Sus reflexiones sobre la validez argumentativa de las imágenes y las estructuras narrativas cada vez más complejas que pueden construir y organizar abrieron el camino a los estudios en profundidad de Marín Viadel (2005, 2008, 2011), Marín, Roldán y Cepeda (2013), Marín Viadel y Roldán (2010, 2012a, 2012b, 2014, 2019), Roldán y Hernández (2010), centrados en el ámbito de la investigación educativa.

Ya hemos mencionado el nombre de Elliot W. Eisner en los capítulos anteriores; su alumno Richard Siegesmund, partiendo de las reflexiones de Dewey sobre las cualidades del pensamiento artístico, en su ensayo *Arts-based research in education; foundations for practice* (2008) también contribuyó a delinear la Investigación Basada en el Arte como un proceso en el que el investigador puede trabajar

sobre objetos ya concluidos o sobre objetos que se están generando.

Jon Prosser es responsable de un importante volumen misceláneo: *Image-Based Research* (1998), en el que varios autores abordan el problema de la función y el uso de las imágenes en la investigación. En particular, en el primer capítulo, coescrito con Dona Schwartz, subraya cómo el valor añadido de un enfoque visual es la posibilidad de poner de manifiesto relaciones y aspectos de la realidad que ninguna otra forma de comunicación es capaz de destacar con tanta eficacia (Prosser y Schwartz, 1998).

En su ensayo de 1983, publicado en italiano en 2006 con el título *Per una filosofia della fotografia*, Vilém Flusser propone una interesante reflexión sobre la fotografía: habla de la imaginación como “la facultad específica de abstraer superficies del espacio-tiempo y re proyectarlas de nuevo en el espacio-tiempo. Es el requisito previo para la producción y el descifrado de las imágenes. En otras palabras, es la facultad de codificar fenómenos en símbolos bidimensionales y de leer estos símbolos” (Flusser, 2006, p. 3). Curiosamente, se trata de un texto que habla de la fotografía y de la relación entre el fotógrafo

y la cámara, pero lo hace sin imágenes, por lo que la fotografía es el objeto de su investigación pero no el tema principal. No obstante, el punto de vista de Flusser es digno de consideración porque insiste en la importancia del fotógrafo, que debe ser superior a la cámara y no estar subyugado por sus programas, para no caer en la trampa de tomar imágenes redundantes que no dan testimonio de nada. Para él, de hecho, el fotógrafo, al igual que el investigador, es el que busca posibilidades inexploradas, queriendo hacer nuevas imágenes informativas.

#### 2.4.1.4. ► INTRODUCCIÓN DE LA FOTOGRAFÍA COMO HERRAMIENTA PARA DOCUMENTAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS

*Investigar con imágenes sobre imágenes nos permite generar una estructura de investigación horizontal, en la cual no existen traducciones entre lenguajes. Investigar con fotografías no permite acceder y relacionar a aspectos y cuestiones que solo el lenguaje visual nos permite, así como también nos permite revisar aspectos que ya han sido tratados con metodologías no visuales.*

(Mena de Torres, 2016, p. 66)

*Una metodología de investigación fotográfica basada en las artes usa las cualidades estéticas fotográficas como instrumentos fundamentales de investigación. Dicha investigación será educativa cuando sus métodos y objetivos se apliquen a la resolución o planteamiento de problemas en el campo de la educación.*

(Roldán, 2012, p. 56)

*A diferencia de otras imágenes visuales, la fotografía no es una imitación o una interpretación de su tema, sino una verdadera huella de éste. Ninguna pintura o dibujo, por muy naturalista que sea, pertenece a su tema de la manera en que lo hace la fotografía.*

(Berger, 2001, p. 56)

La investigación educativa basada en la fotografía utiliza imágenes y procesos fotográficos para investigar cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. La imagen fotográfica no es sólo una ventana a un contexto educativo, sino que es en sí misma un objeto de análisis por su contenido y estética de que es portadora, y las estrategias aplicadas por el fotógrafo se convierten en metodologías de análisis. Mirar el mundo de la educación a

través de la lente fotográfica también produce un cambio en la forma en que interactúan el objeto y el investigador (Sullivan, 2005) y abre el camino a nuevas preguntas, incluso antes que a nuevas respuestas. El uso de la imagen no pretende sustituir al código verbal, pero a diferencia de éste es capaz de responder con los mismos códigos a hipótesis y preguntas que ya fueron formuladas al principio a través del código visual (Roldán y Marín Viadel, 2012b).

En este proceso intelectual de descubrimiento profundo, el espectador también se ve involucrado, si se le lleva a analizar la imagen a través de los mismos mecanismos utilizados por el creador de la misma (Mena de Torres, 2016, p. 88), para entender el porqué de un detalle, los criterios de elección de una determinada ubicación, la finalidad de un detalle.

Según Tom Barone (1995) y Graeme Sullivan (2005), las imágenes fotográficas son eficaces para describir, analizar e interpretar procesos y actividades educativas y artísticas. En primer lugar, porque constituyen un medio válido de representación del conocimiento; en segundo lugar, porque son capaces de organizar y

demostrar ideas, hipótesis y teorías de forma equivalente a otras formas de conocimiento, al mismo nivel que el lenguaje verbal (Marín, 2005); y, por último, porque proporcionan información estética sobre dichos procesos, objetos o actividades.

La fotografía se convierte en un método de investigación cuando se realiza de forma sistemática, como parte sustancial del proceso de investigación. Es el resultado de una investigación, además de una herramienta, cuando logra resolver un problema que, de alguna manera, puede ser reconocido o compartido por otros (Marín Viadel y Roldán, 2014, p. 56).

¿Por qué la fotografía? A diferencia de otros tipos de imagen, la fotografía no es una simple imitación de la realidad, ni una interpretación de la misma. En la documentación de los procesos pedagógicos, la observación del niño es “como una evaluación del desarrollo pedagógico del niño en relación con categorías ya determinadas derivadas de la psicología evolutiva, y que definen lo que un niño o una niña debe ser capaz de hacer a una determinada edad” (Molina, 2009, p. 59).

Aplicada al ámbito educativo, la fotografía permite «bloquear» una realidad objetiva en su desarrollo, de la que es una descripción textual, pero no se limita a representar las acciones y reacciones de los niños de forma neutral. Desde una perspectiva constructivista, la mirada del fotógrafo/investigador no es objetiva ni distante, ni coincide con la de ningún otro observador externo; no es omnicomprendiva, sino inevitablemente -y conscientemente- selectiva, parcial, contextual. Esto no implica, sin embargo, el riesgo de caer en el relativismo o de perder la veracidad, siempre que el trabajo de documentación sea un trabajo de grupo: la mirada del investigador debe entrelazarse con la de los demás protagonistas implicados en el proceso, en una perspectiva de intersubjetividad.

El investigador sabe que su documentación nunca es neutra: es más bien un acto de autorreflexión, porque está filtrada por sentimientos, convicciones, categorías culturales de las que debe ser consciente. No se queda al margen, sino que participa en el ciclo reflexivo, se convierte en un observador activo (Steier, 1991, p. 163), se asume la responsabilidad de seleccionar los datos

valiosos y de crear un significado a partir de los datos que ha registrado. Sin su participación, no hay un significado dado, esperando ser captado por la lente fotográfica: el significado es co-construido y co-producido, realizado en actos de interpretación por el investigador (Steedman en Steier, 1991).

*Cuando documentamos, somos co-constructores de la vida de los niños y, al mismo tiempo, incorporamos nuestras propias opiniones implícitas sobre las acciones que consideramos valiosas o no en una práctica pedagógica. La documentación nos dice algo sobre cómo hemos construido al niño y cómo nos hemos construido a nosotros mismos como educadores. Nos permite ver cómo entendemos y “leemos” lo que ocurre en la práctica. Nuestras descripciones son descripciones construidas y, por lo tanto, se pueden buscar y están abiertas al debate y al cambio. A través de la documentación podemos ver cómo podemos relacionarnos con el niño de otra manera.*

(Molina, 2009, p. 60)

#### 2.4.1.5. ▶ LOS AUTORES DE REFERENCIA SOBRE LA DOCUMENTACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

En las siguientes páginas presentaremos a algunos autores visuales del ámbito de la educación y/o la infancia, fundamentales como referencia para mi investigación y elegidos tras un largo proceso de selección que se centró en la capacidad narrativa de cada autor y en los aspectos técnicos (desde el equipo hasta las condiciones de luz) y que en algunos casos me permitió dialogar directamente con el autor.

#### **INFANCIA: ALESSANDRA SANGUINETTI, THE ADVENTURES OF GUILLE AND BELINDA AND THE MEANING OF THEIR ENIGMATIC DREAMS (2010) Y THE ILLUSION OF AN EVERLASTING SUMMER (2020)**

Alessandra Sanguinetti, nacida en Nueva York en 1968 y residente en Argentina hasta 2003, miembro de la agencia Magnum desde 2007 y ganadora de numerosos premios, comenzó su interés por la fotografía cuando era niña, hojeando los libros de Michael Lesy, Dorothea Lange y otros en la colección de su madre. Después los estudios en Antropología, trabajó durante tres años en la serie *On the Sixth Day*

(Nazraeli Press, 2006), centrada en la compleja relación entre los seres humanos y los animales domésticos en el campo de la provincia de Buenos Aires. Inmediatamente después, se dedicó a seguir a dos niñas, las primas Belinda y Guillerimina (Guille), de nueve años, con el telón de fondo de la granja de su abuela, que había sido objeto de *On the Sixth Day*, siendo testigo (más que espía) de su crecimiento hacia la adolescencia y luego hacia la edad adulta, a los treinta años (*The Illusion of an Everlasting Summer*, MACK, 2020). La primera parte del proyecto culmina en la monografía *The Adventures of Guille and Belinda and the Meaning of their Enigmatic Dreams*, cuyas fotografías pretenden “cristalizar su mundo rico pero frágil y desprotegido” y documentan no sólo la consolidación de la relación entre las dos niñas, sino también el nacimiento de una familia ampliada en cuya intimidad la propia fotógrafa se ve plenamente acogida.



Fig. 2.20 ▶ Cita visual directa. Sanguinetti (2009).

Belinda y Guille se convierten así en “personajes teatrales, figuras enrarecidas, no localizadas con precisión en el espacio y el tiempo, simples emblemas de las expectativas, los miedos y las fragilidades que caracterizan el paso de la infancia a la edad adulta”. La monografía es mucho más que un documental, pero no hay tensiones entre el material auténtico y la puesta en escena, que a veces recurre a citas y referencias a la mitología o a la literatura, a la naturaleza muerta y al *tableau vivant* de los primeros juegos del matrimonio y la maternidad. Sanguinetti dijo que concibió el proyecto en clave cinematográfica, desde el principio, cuando alternó y puso al lado la cámara de fotos y la de cine para filmar sus juegos espontáneos y luego sugeridos:

*Les di ideas, pero a veces se inventaron sus propias historias e improvisaron. Sólo tuve que guiarlas un poco para que todo quedara dentro del marco y del tema.*  
(Sanguinetti, 2020)



Fig. 2.21 ▶ Cita visual di



retracta. Sanguinetti (2009).

En la línea de Alessandra Sanguinetti, el retrato se aleja de la idea de “posar” al sujeto y sirve, en cambio, para fijar un momento de la narración, que fluye entre las alegrías y las dificultades de la vida cotidiana, entre la nostalgia y los sueños de futuro, en una precariedad inherente al crecimiento y a la pérdida de partes del antiguo “yo”. Los cambios provocados por el paso del tiempo no sólo conciernen a las niñas y a su actitud ante el objetivo, sino también a los modos de la “relación fotográfica” que une a los sujetos y a la fotógrafa, y finalmente a la reflexión cada vez más consciente de esta última sobre su propio trabajo: que para que un retrato tenga éxito es fundamental la mirada de la persona que retrata, su “cómo” y su “porqué”; y que la búsqueda de la imagen perfecta le quita la posibilidad de aprender y sorprenderse a sí misma.

*No veo ningún sentido en disparar y hacer un trabajo si ya sé lo que voy a conseguir y no hay un proceso de descubrimiento.*

*Cuando miro las imágenes, nunca me pregunto si estas personas participan voluntariamente o con complicidad, sino que me pregunto cómo se sienten al ver las fotos de ellos mismos y su relación.*

(Sanguinetti, 2020)

**TÉCNICA: ALEX WEBB, HOT LIGHT / HALF-MADE WORLDS,  
UNDER A GRUDGING SUN, FROM THE SUNSHINE STATE,  
FROM THE FLOODPLAINS TO THE CLOUDS**

Otro autor de importancia fundamental para nuestra investigación es, sin duda, Alex Webb, al que he elegido por la tecnicidad de sus tomas, todas ellas grabadas en la calle y, por tanto, no construidas. Su fotografía me permitió observar las escenas mientras se construían y disparar en el momento en que los niveles fotográficos se alineaban.

Nacido en San Francisco en 1952, Alex Webb se aficionó a la fotografía durante sus años de instituto en Nueva Inglaterra, convirtiéndola en su trabajo a partir de 1972, paralelamente a sus estudios de historia literaria en Harvard, y se incorporó a Magnum Photos en 1976. En esta primera fase, prefirió como tema las pequeñas ciudades del sur de Estados Unidos, luego pasó al Caribe y a México; pero fue su viaje a Haití en 1978, su encuentro con los colores vivos de la isla y su precaria realidad, lo que le llevó a un punto de inflexión estilístico decisivo: a partir de ese momento abandonó el monocromo y optó por la fotografía en color, y su tema pasó a ser la calle. Hoy en día Webb sigue

viajando: para la revista *National Geographic* ha cubierto diferentes zonas del mundo, como el Amazonas, y Tijuana y Monterrey en México; en Estambul, para documentar las calles del mundo donde las tensiones sociales y políticas son más fuertes o donde las fronteras se cruzan - y chocan.

Conocido como fotógrafo de calle, Alex Webb no es realmente un fotógrafo que se pueda adscribir fácilmente a un género preciso, ya que no es un fotoperiodista en el sentido clásico del término:

su punto de vista es más bien el de la fotografía artística antes que la del foto periodismo en sentido clásico, sobre todo porque en sus tomas no hay noticia, o al menos no son las protagonistas. En sus fotos hay líneas que dividen mundos paralelos que forman parte de la misma toma. Y esta es la razón por la que al mirar una foto de Alex Webb a menudo se tiene la sensación de estar ante varias fotografías superpuestas.

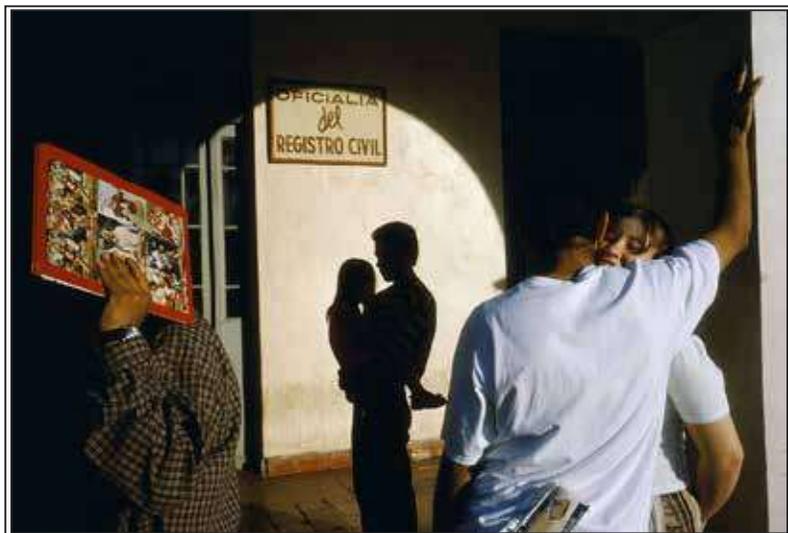


Fig. 2.22 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo explicativo**. *Antes del caos*. Compuesto por dos citas visuales literales (Webb, 1996, Webb, 2004).

Un elemento que llama la atención al observar la fotografía de Alex Webb es la profundidad, a menudo conseguida mediante el uso del primer plano, el plano medio y el fondo. El efecto resultante es que el público tiene la misma visión subjetiva que el fotógrafo y se siente como si estuviera “entrando” en las tomas. El estilo de Webb es un caos organizado, que roza la saturación, y no sólo por los colores tan vivos sino por la cantidad de sujetos que entran en el encuadre.

Otro rasgo típico de la fotografía de Alex Webb es el movimiento. Se tiene la sensación de estar caminando al observar cada toma. El plano estático en movimiento hace pensar que el fotógrafo camina mientras captura a sus sujetos en la calle.

Desde el punto de vista técnico, el estilo de Webb está vinculado con la evolución de la película de inversión de color. De hecho, entre sus primeras imágenes en color se encuentran las de la frontera entre México y Estados Unidos, muy influenciadas por los colores cálidos típicos de la época, mientras que en los años siguientes los resultados de Webb

serán más neutros, con colores más saturados y profundos por los negros.

A propósito de México, hay un libro de Alex Webb, *La calle* (2016), que reúne más de ochenta imágenes de trabajos realizados durante sus numerosos viajes a ese país entre 1975 y 2007. También hay ocho imágenes en blanco y negro en la colección: son las fotografías con las que Webb se dio a conocer en la agencia Magnum, y datan de los primeros años de la antología.

En una de las tomas, protagonizada por un niño mexicano en un cementerio, ya podemos ver lo que unos meses más tarde se convertiría en la clásica fotografía de Alex Webb: la escena está muy “llena” porque, además del niño, hay un paisaje decadente hecho de cruces y guirnaldas de flores y en el horizonte destaca un caballo que lleva a dos personas. Se trata de una toma aparentemente sencilla que encierra una complejidad que se acerca a la saturación de los sujetos. La escena representada está llena de detalles, pero el caos sólo se toca: Webb siempre se detiene un momento antes de que el caos se libere.



Fig. 2.23 ▶ Cita visual directa. Webb (1978).

### EDUCACIÓN: ROCCO RORANDELLI Y DAVID DE LA CRUZ

Rocco Rorandelli, nacido en 1973, miembro del colectivo fotográfico italiano Terra Project, comenzó su carrera como documentalista y se doctoró en Ciencias Naturales, centrándose en temas medioambientales y globales. En 2011 recibió una beca del Fund for Investigative Journalism por su proyecto de larga duración sobre la industria del tabaco, publicado bajo el título de *Bitter Leaves* (Gost Books, 2019).

De Rorandelli me gustaría describir algunos proyectos específicos relacionados con las escuelas públicas italianas. Uno de ellos está dedicado a la investigación sobre las escuelas Montessori en Italia, que en total son 140 (500 si incluimos la adopción parcial del método); pocas, proporcionalmente, comparadas con las 22 mil del mundo que adoptan totalmente (66 mil parcialmente) el método del pedagogo de la región de las Marcas, basado en el desarrollo personal más que en la consecución de un resultado.



Fig. 2.24 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo explicativo. Montessori.** Compuesto por dos citas visuales literales (Rorandelli, 2020).

El segundo proyecto es el Resilient Schools y está diseñado para las 1.400 pequeñas escuelas de montaña que, según el Indire (Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa), proporcionan a unos 250.000 alumnos un medio fundamental para alimentar la cultura y la vida de las comunidades más aisladas: una escuela que resiste es una comunidad que no se disipa.

En su interior, casi 1.800 aulas multiedad acogen a alumnos de diferentes edades y cursos en un mismo espacio: un signo alarmante de la pérdida de población en las zonas interiores y marginales de Italia. Aunque se consideran una solución de emergencia, los programas especiales tratan de transformar estas realidades en plataformas de experimentación e innovación pedagógica.



Fig. 2.25 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo explicativo**. *Resilient Schools*. Compuesto por dos citas visuales literales (Rorandelli, 2019).

Desde 2018, Rorandelli utiliza la fotografía para documentar las aulas multiedad de montaña, y además la usa para narrar una realidad emergente en el panorama educativo de Italia: las llamadas “forest schools”, originadas en Dinamarca en los años 50 y cada vez más populares, incluso entre un público tradicionalmente muy conservador. La escuela de Ostia (el único ejemplo en Italia de un ciclo completo desde el preescolar hasta la secundaria), la escuela de Nemi y la escuela de Sassetta, entre otras, se basan en métodos de la “outdoor education”.

En Nemi, las clases se imparten en una yurta autoconstruida y el patio de recreo ofrece una vista de las ruinas del templo de Diana: las ciencias naturales y la arqueología se entrelazan en la rutina diaria, así como en el plan de estudios de los niños. En Sassetta, un pequeño pueblo de montaña de la Toscana, la escuela pública, en riesgo de cierre por la escasa matriculación, inauguró en 2017 un programa especial de clases al aire libre: se trata de decir que “el bosque ha salvado la escuela”, igual que en décadas anteriores la madera de los bosques había garantizado el sustento de los bisabuelos de esos niños.



Fig. 2.26 ▶ FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo explicativo.



*Forest schools.* Compuesto por tres citas visuales literales (Rorandelli, 2018).

Por último, otro de los proyectos de Rorandelli (*Scuole fragili*) aborda la fragilidad de los edificios escolares y el incumplimiento de las normas de seguridad, en contextos en los que el escaso mantenimiento de los espacios escolares, las deficiencias estructurales y la falta de adaptación a los terremotos tienen también un grave impacto en la calidad de la educación.



Fig. 2.27 ▶ FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo explicativo.



*Scuole fragili.* Composto por dos citas visuales literales (Rorandelli, 2017).

El segundo fotógrafo estrechamente vinculado y referente de mi investigación en el ámbito de la educación es el ecléctico David de la Cruz, autor de *Amazigh: a path towards education 35mm portrait*. Nacido en Madrid, se acercó al movimiento de arte urbano de la capital, estudió fotografía en el IEFC de Barcelona y se trasladó a Italia en 2011.

Trabaja desde hace años como fotógrafo independiente y continúa su investigación y formación como artista visual entre Italia y España, con un estilo personal de fotografía documental, evidente en las series *Amazigh*, *Marquises Spinola*, *Back to Berlin*, en las que se invita al público a reflexionar sobre temas de actualidad desde un punto de vista positivo y ligero, a veces casi irónico.

En 2012 puso en marcha el proyecto *La gitana*, cuyo lema es “no street photography, photography in the street”: el artista utiliza la calle para exponer sus obras y profundiza en su investigación y estudio en el campo del arte callejero. Con el tiempo comenzó a estudiar las formas geométricas y las simetrías que se combinan con colores sólidos para crear composiciones ordenadas, a través de un

lenguaje limpio y directo. Sus obras ponen de relieve los sutiles vínculos y equilibrios que conectan al hombre con el medio ambiente; cómo el hombre da forma e interpreta el universo que le rodea y el poder con el que la naturaleza es capaz de esculpir y definir al ser humano.

La serie *Amazigh* toma su nombre de una población muy antigua original del norte de África, formada por diferentes grupos étnicos que comparten una lengua común, el tamazight, base de su identidad pero no reconocida oficialmente por Marruecos.

Las fotos de De la Cruz documentan la vida de la tribu Amazigh, dedicada a la cría de ovejas y luego al nomadismo en los valles y las tierras del Alto Atlas. Sus hijos tienen que caminar seis kilómetros por las montañas para llegar a la escuela, por lo que han ideado una estructura móvil que se desplaza con la tribu.

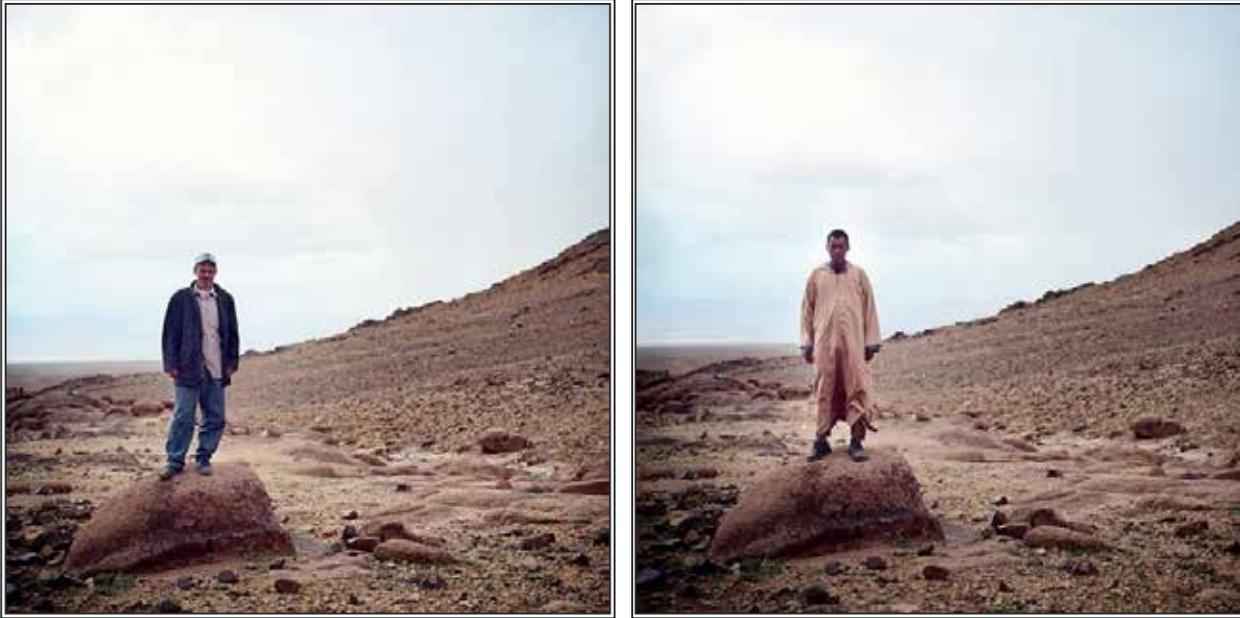


Fig. 2.28 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo explicativo**. *Amazigh*. Compuesto por dos citas visuales literales (De la Cruz, 2010).

De la Cruz siguió a los amazighs durante unos dos meses, utilizando dos intérpretes (uno para el francés y otro para la lengua indígena), y entró en relación con los niños a través de su Hasselblad 6x6, de diferentes maneras vinculadas con las condiciones de vida más o menos favorables de su tribu.



Fig. 2.29 ► FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo explicativo.** *Amazigh y la escuela.* Compuesto por tres citas visuales liter



ales (De la Cruz, 2010).

La idea de elegir determinados fondos para retratar a los sujetos implicados está estrechamente ligada a su discurso artístico, que se centra en la relación entre el ser humano y el medio ambiente: “el hombre se modela en función de su entorno, el entorno se modela en función de las necesidades del hombre”, explica David en una entrevista que le hice. No es de extrañar que cuanto más recursos hídricos tenía la tribu, mejores eran sus condiciones de vida y su motivación para participar en el proyecto de la escuela y el documental.

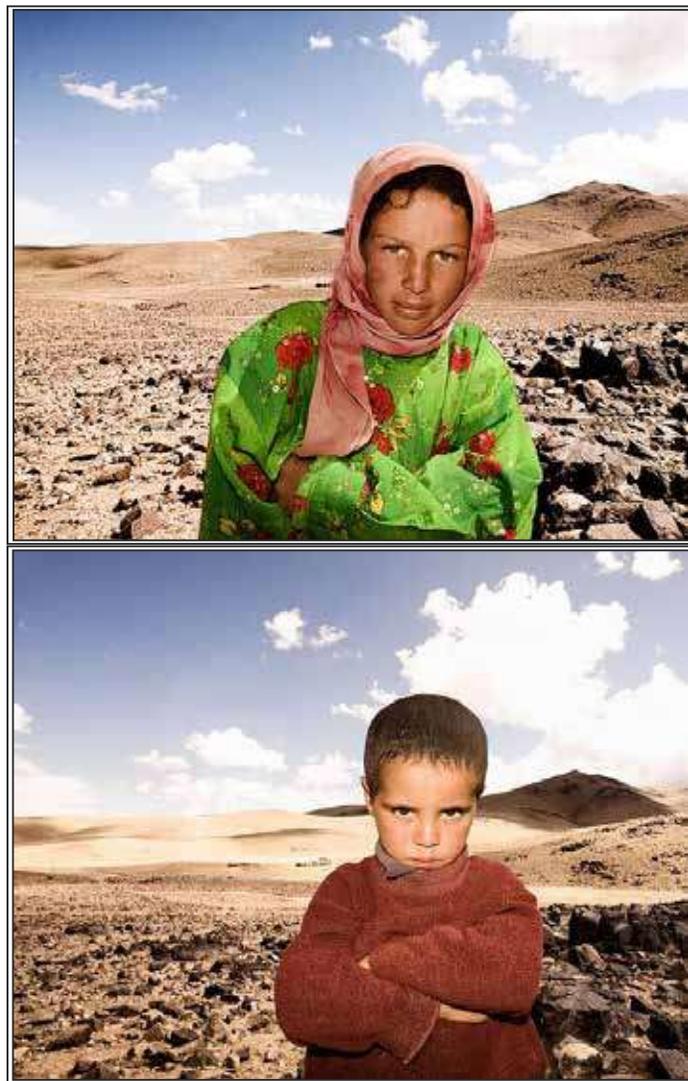


Fig. 2.30 ▶ FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo explicativo. Amaz



Fig. Compuesto por cuatros citas visuales literales (De la Cruz, 2010).

En el espacio de la escuela, el fotógrafo vio a un profesor y a 15 niños involucrados y motivados interactuar con un grupo de mujeres a las que se les enseñaba sobre higiene.



Fig. 2.31 ▶ FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo explicativo. Análisis de citas visuales literales (De la Cruz, 2010).



mazigh. Compuesto por cuatros

## EDUCACIÓN: TOMOKO SAWADA

*Todos los materiales que he utilizado en mis obras son mis autorretratos y, cuando empecé a considerar cómo y por qué este estilo y tema llegó a ser mi concepto, decidí crear esta serie... Recordando mis días de escuela en la adolescencia, era vital lo mucho que podía expresar mi personalidad en una foto de grupo entre chicas que llevaban los mismos uniformes con peinados similares.* (Sawada, 2006)

Un caso muy interesante es *School Days* (2006) de Tomoko Sawada, nacida en Kobe en 1977: el libro está compuesto por 17 fotografías que utilizan los esquemas compositivos estereotipados de la foto de clase (que tradicionalmente se hace dos veces al año) para estimular la reflexión sobre las convenciones sociales que crean individuos todos iguales y homologados, ofreciendo así un documento único del Japón contemporáneo y de una sociedad que crea una fuerte fricción entre la personalidad del individuo y la homologación colectiva, entre la vida interior y la imagen exterior.

El proyecto se divide en una serie de dípticos formados por dos fotos de la misma clase de chicas de secundaria y bachillerato en un instituto de Kobe, ciudad natal de la artista: la primera foto está tomada en primavera, al comienzo del curso escolar, como documenta el florecimiento de los cerezos (sakura) detrás de las chicas; la segunda, al comienzo del verano, en el momento del cambio de uniforme, y con un fondo de follaje verde. El rostro retratado y multiplicado es siempre el de la fotógrafa, que para crear las diez variantes de la serie (*School Days A - J*) interpreta a 400 estudiantes y a sus 10 profesores a través de un minucioso trabajo de disfraz: cada vez modifica sus rasgos y su vestimenta a través de mínimos cambios (físicos, expresivos, gestuales o sartoriales), y luego coser digitalmente la nueva copia de “sí misma” junto a las otras, dispuestas en cuatro filas.



Fig. 2.32 ▶ FABBROCINO, M. (2021).  
**Fotoensayo explicativo.** *School Days*.  
Compuesto por dos visuales literales  
(Tomoko Sawada, 2006).

El efecto sobre el espectador es desorientador: por un lado, las formas habituales del retrato crean familiaridad e identificación, pero pronto la sensación inicial de comodidad queda anulada por la inquietud que surge de la multiplicación de una única identidad, siempre la misma pero siempre dispuesta a despojarse para adoptar otra forma.

Sawada trabaja así los procesos de educación como procesos de homogeneización de la personalidad de los adolescentes, y deja entrever esos sutiles desequilibrios que crea el individuo cuando intenta romper la constricción de las formas, en una lucha silenciosa contra el grupo.

En otra obra (*OMIAI*♥, 2001) Sawada transforma su cuerpo y su personalidad con la ayuda de trajes, maquillaje y pelucas para revivir en primera persona la tradición japonesa de *omiai*: los individuos se presentan entre sí (y se analizan) a través de fotografías profesionales realizadas para un posible matrimonio, mientras esperan la aprobación de sus respectivas familias. Así, Sawada capta figuras en la frontera entre la realidad y la fantasía, entre la sinceridad y la alteración, entre la identidad (femenina, en particular) y los estereotipos.



Fig. 2.33 ▶ FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo explicativo.



OMIAI♡. Compuesto por tres visuales literales (Tomoko Sawada, 2001).

#### 2.4.1.6. ▶ ANTECEDENTES DE EL USO DE LAS SECUENCIAS DE IMÁGENES

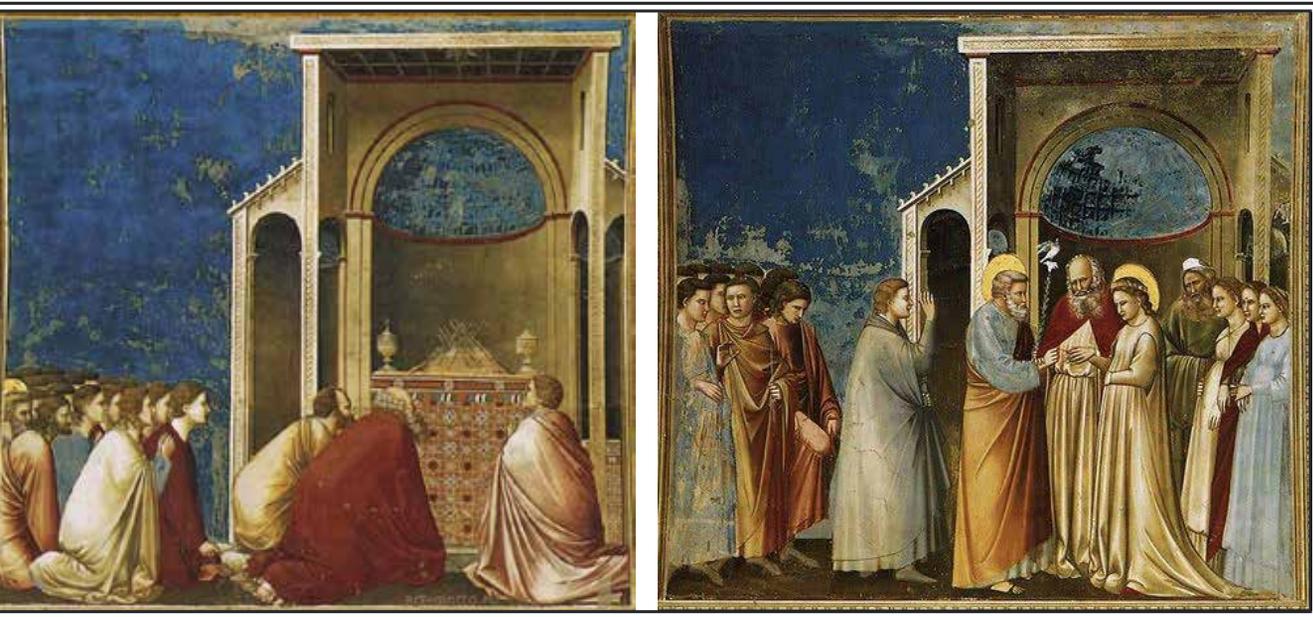
La reflexión académica sobre la secuenciación de las imágenes (apartado 5.3) conduce inevitablemente a la búsqueda de referencias en el campo visual al que se refiere esta tesis, tanto en el pasado como en el presente.<sup>6</sup>

La secuenciación de las imágenes hunde sus raíces en un pasado lejano: ya desde Giotto existe la necesidad de superar el carácter estático de la imagen única para introducir la dimensión del tiempo a través de la repetición de imágenes y la diferenciación de patrones, con la misma secuencialidad que una narración escrita, sobre un fondo repetido para enlazar los tres cuadros y obtener la unidad de lugar.



Fig. 2.34 ▶ Cita visual directa. Giotto (1303).

<sup>6</sup> Para estas reflexiones y para la visión general sobre los artículos que han hecho la historia del fotoperiodismo, es importante mencionar el webinar *Sequenzil: Pillole sulle fotosequenze* organizado por Augusto Pieroni para la Associazione Magazzini Fotografici (mayo-junio de 2020), y el libro de Charlotte Cotton, *La fotografía como arte contemporánea*, Turín, Einaudi, 2010.



La secuencia de Abraham Zapruder, autor de la única película sobre el asesinato de Kennedy, se convierte en una secuencia fotográfica de intención documental, rodada desde un punto de vista concreto.

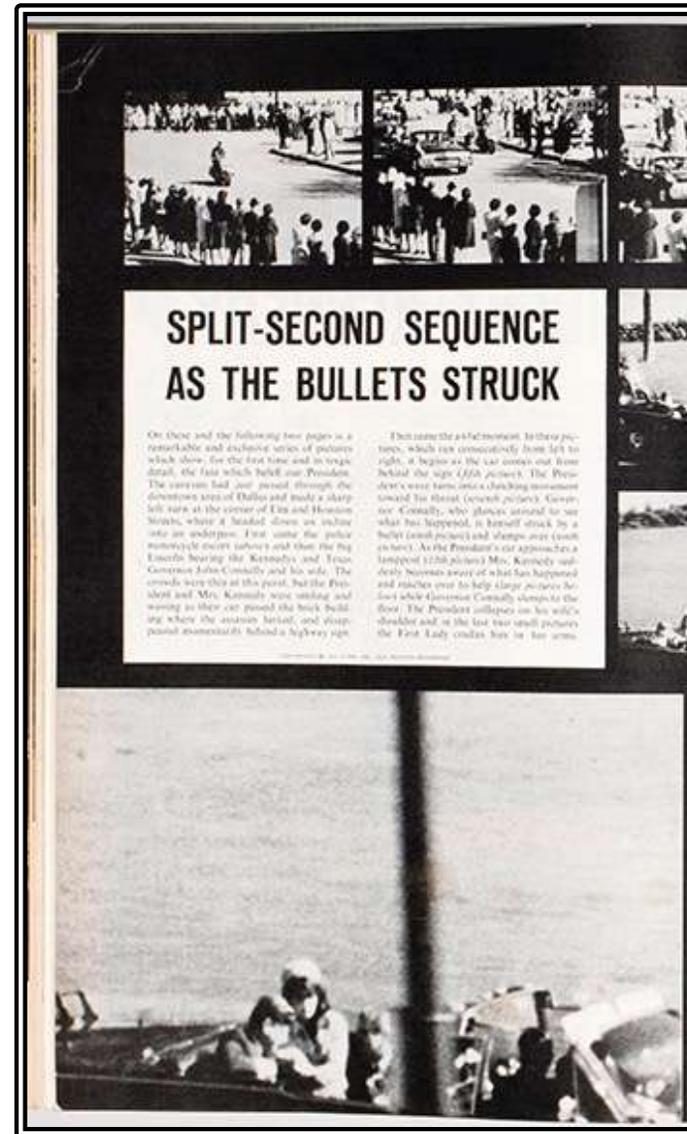
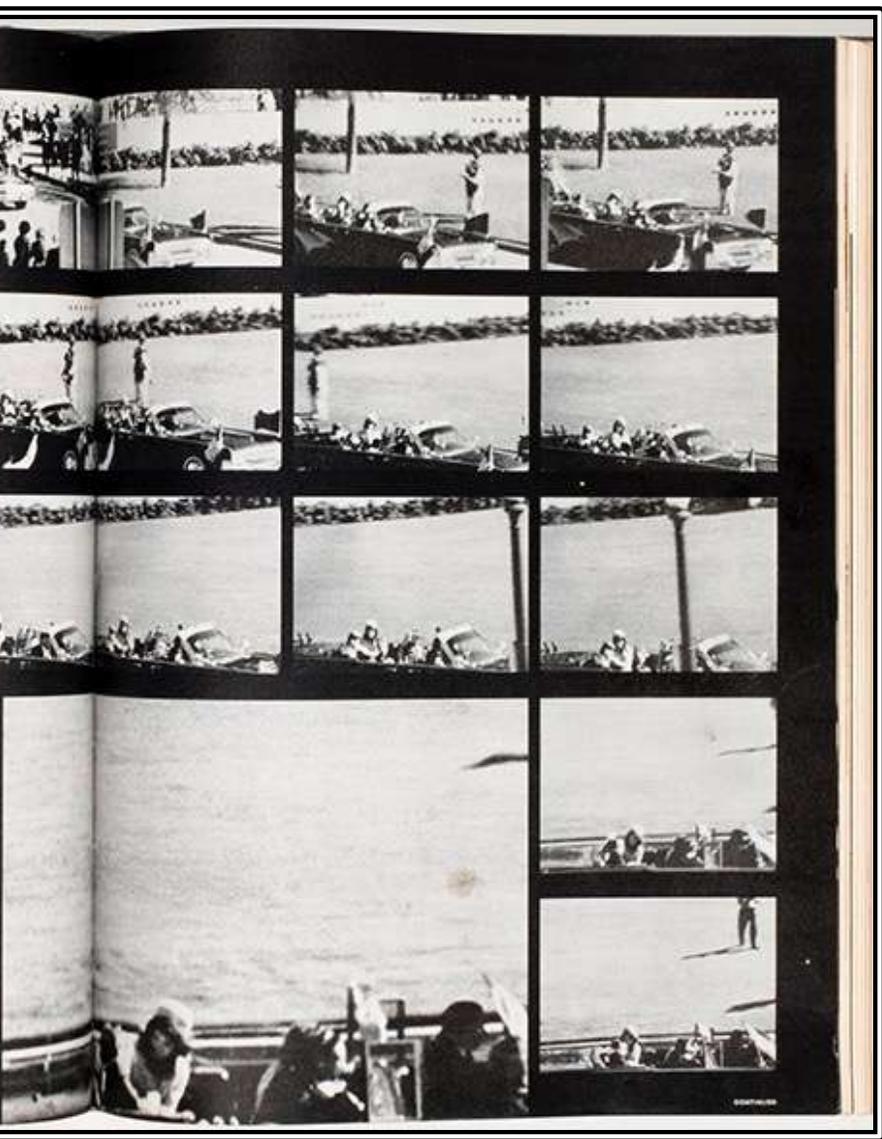


Fig. 2.35 ▶ Cita visual directa. Zapruder (1963).



El trabajo de Eugene Smith, pionero del foto-ensayo, está tomado de la revista *Life*, que basó su fórmula editorial precisamente en la narración fotográfica.

Sus fotografías se ofrecen al lector en secuencia a través de una cuidada composición de la página, que transforma la secuencia de imágenes en una secuencia narrativa.



Fig. 2.36 ▶ Cita visual directa. Smith (1950).

Spanish Village continues



A CHURCHING

While his pastor holds him over a font, the priest Don Manuel tells the head of household Encarnación Jimenez Barrantes for his baptism at village church.



THE THREAD MAKER

A peasant woman makes the fibers of locally grown flax as she spins them in a large wheel which is spun right by the spindle (left); then reaps and weaves it.

El tamaño y la posición de las fotografías en la doble página no son aleatorios, sino que hacen que los personajes interactúen en un verdadero diálogo: la chica de la página izquierda y el hombre de la página derecha convergen hacia la encuadernación y se crea un juego entre la línea horizontal que corta la primera imagen y va a ras de la cabeza del hombre.

Además, la chica está a contraluz, mientras que el hombre es una silueta obtenida bajando las luces y cerrando las sombras (obtenidas posteriormente para crear una similitud con el cuerpo de la chica retratada); finalmente, las líneas diagonales de la pierna de la chica y el bastón del hombre convergen para cerrar idealmente el diálogo.

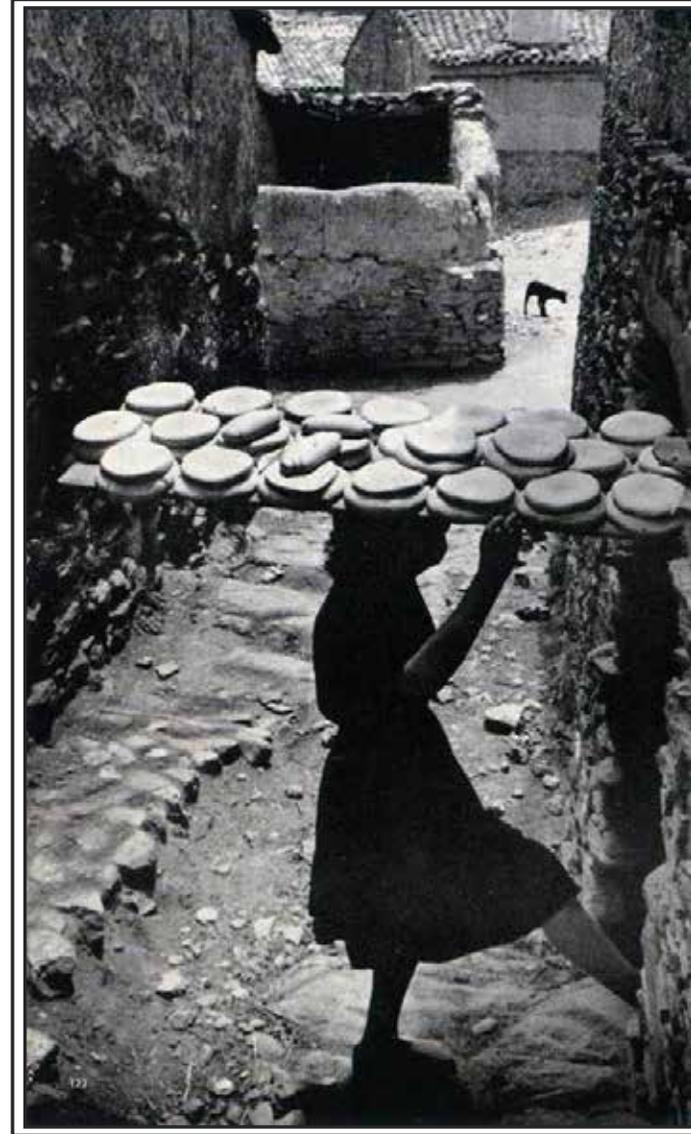


Fig. 2.37 ▶ Cita visual directa. Smith (1950).

## Spanish Village continues

### "EL MEDICO"

Dr. José Martín makes rounds with his team to fight patients' fevers. He does almost nothing—working between camps to city of Guadalupe, and trains track to El Paso.



### SMALL BOY'S WORK

The youngest son in the García family, 12-year-old Esteban, scavenges for materials from the street outside his home. It is usually hoarded as fertilizer, will be used on the eight small fields the family owns to raise a few miles out of town.



### "SEÑOR CURA"

Out on a walk, the village priest, Don Manuel, 65, passes behind wooden and corrugated-iron of home. He has walked modified in policies—the village was divided after during the civil war—that make to survive. Villagers like that,

### ◆ YOUNG WOMAN'S WORK

Luzma García's leg above Bernardino, 12, is a specimen of economic event, which the village provides for public use. It has been a work she takes 24 hours for the family of eight. The first comes from family grain ground locally.



En la crónica de Muybridge (*The Horse in Motion*, 1878), que está a caballo entre el cine y la fotografía, la construcción de la secuencia se confía al medio técnico, cuya velocidad de obturación es tan alta como para captar los fragmentos en los que se descompone el flujo de movimiento.

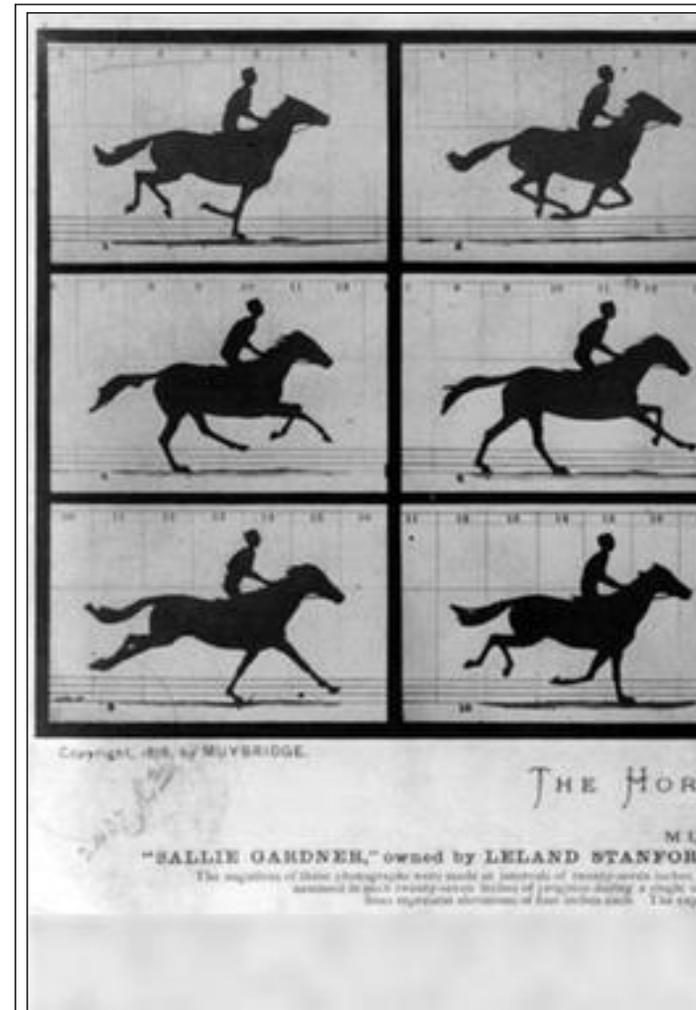
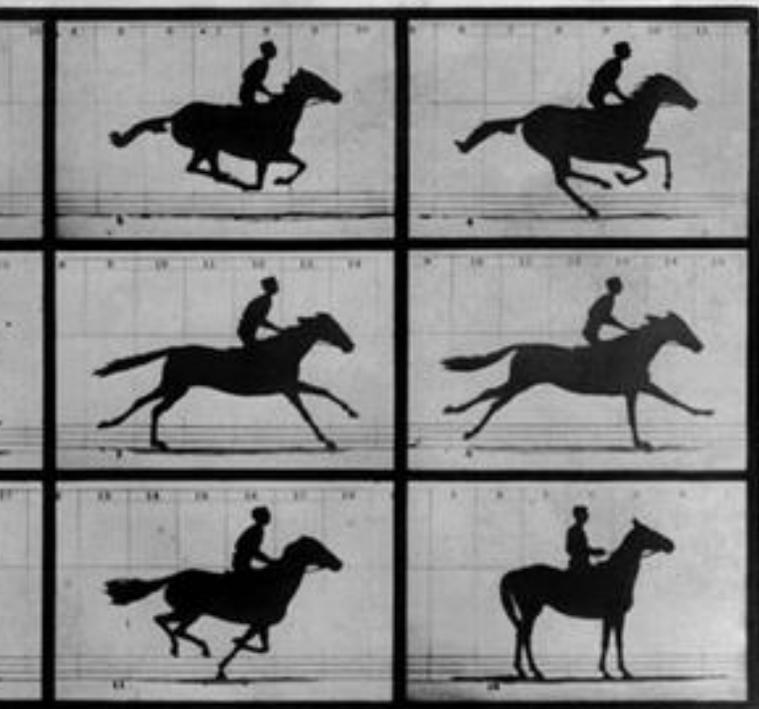


Fig. 2.38 ▶ Cita visual directa. Muybridge (1878).



MORSE'S Gallery, 47 Montgomery St., San Francisco.

## HOSE IN MOTION.

Illustrated by  
**FRYBRIDGE.**  
**D;** running at a 1.40 gait over the Palo Alto track, 10th June, 1878.

AUTOMATIC ELECTRO-PHOTOGRAPHY.

of distance, and divided into twenty-six parts of a second of time; they illustrate consecutive positions  
 article of the horse. The vertical lines were twenty-seven inches apart; the horizontal  
 spaces of each register were less than the two-thirtieth part of a second.

Mientras en *Things are Queer* de Duane Michals, se utiliza una secuencia lineal para declarar un epílogo: la secuencia es circular desde un punto de vista lógico, pero lineal en el sentido del desarrollo, y el narrador construye, como en una serie de cajas chinas, un cuento dentro de otro cuento; la secuencia es compleja sólo en su génesis, no en su desarrollo.



Fig. 2.39 ► Cita visual directa. Michals (1973).



Otra referencia importante son las *Verifiche* (1969-1972) de Ugo Mulas: breves secuencias construidas para mostrar la propia materialidad de la fotografía jugando con la ampliación: en la primera imagen el material es la hoja con la serie de probetas en las que se leen las plantillas; ampliándola se llega a un único ingrediente del tono gris (un detalle de cielo); y con una nueva ampliación se llega al nivel de los halos de plata.

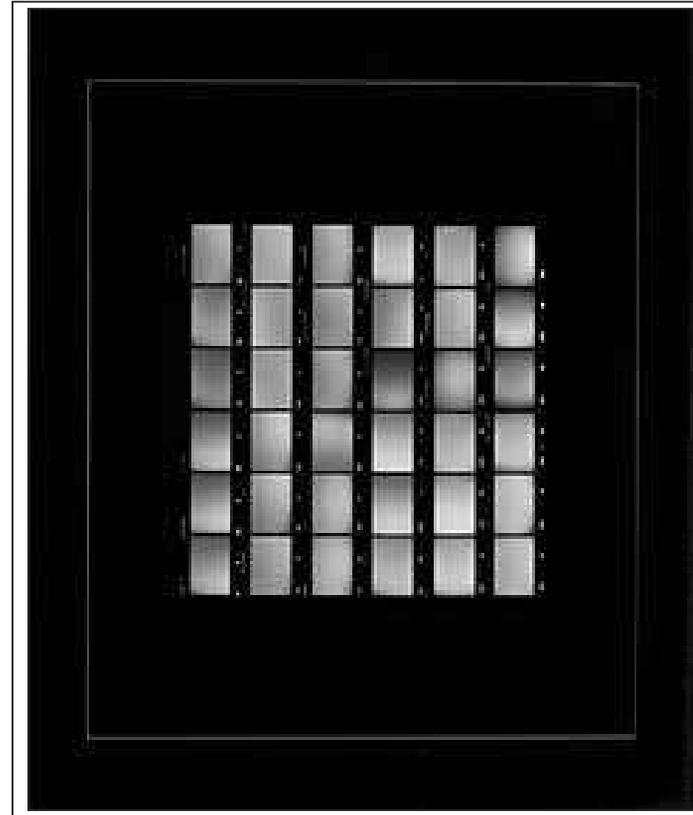
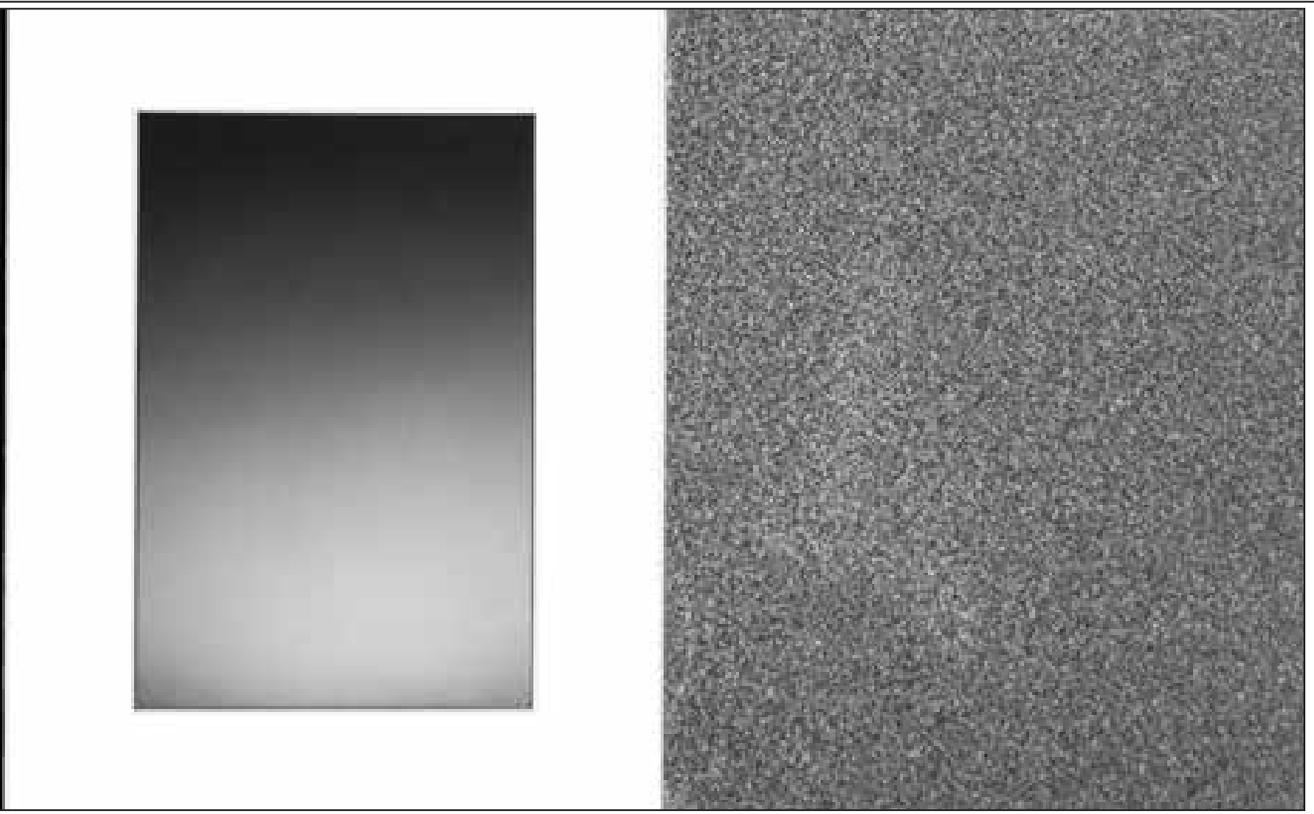


Fig. 2.40 ► Cita visual directa. Mulas (1869-1972).



En las secuencias de Anna y Bernhard Blume se pueden leer referencias a la fotografía espiritista del siglo XIX, y los clichés se reinterpretan conscientemente a la luz de la ironía aprendida. Los distintos planos, tomados desde diferentes ángulos, se articulan en secuencias construidas con una atención casi paranoica a sus elementos (la composición del motivo geométrico decorativo, el manejo de las luces y el blanco y negro), creando un efecto de perfecta inmersión.

Fig. 2.41 ▶ Cita visual directa. A. y B. Blume (1986).

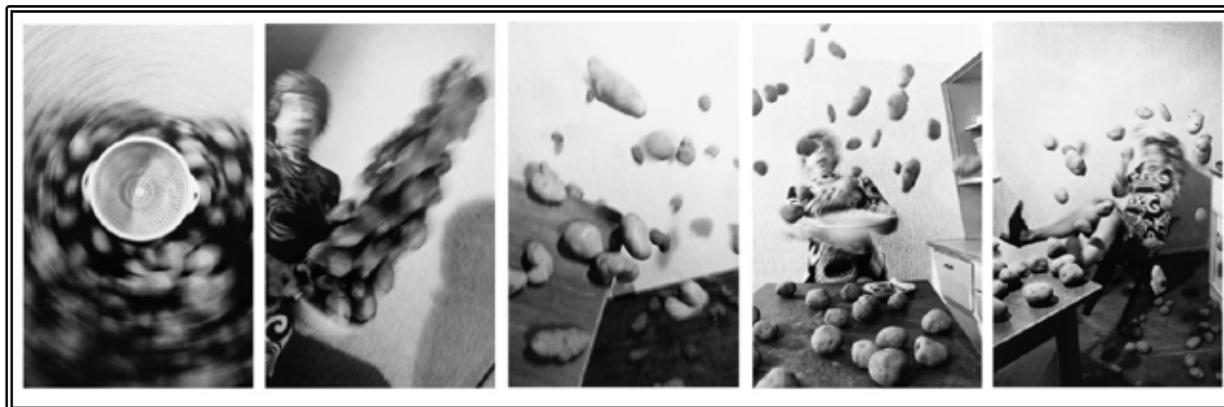


Fig. 2.42 ▶ Cita visual directa. A. y B. Blume (1990).

Fig. 2.4



3 > Cita visual directa. A. y B. Blume (1985).

Geneviève Cadieux también produce secuencias significativas que son fundamentales para la visión de esta tesis, como la que se muestra a continuación, que revela un pleno dominio de la composición: las heridas se insertan geométrica y oblicuamente para que sean una continuación de la imagen central.

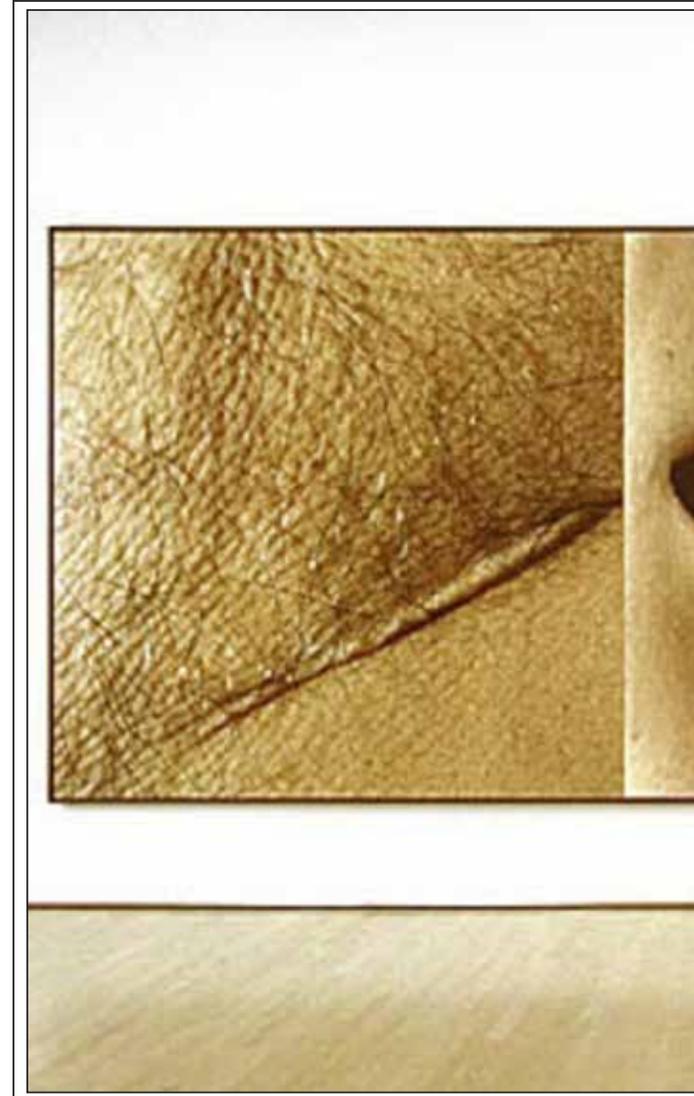
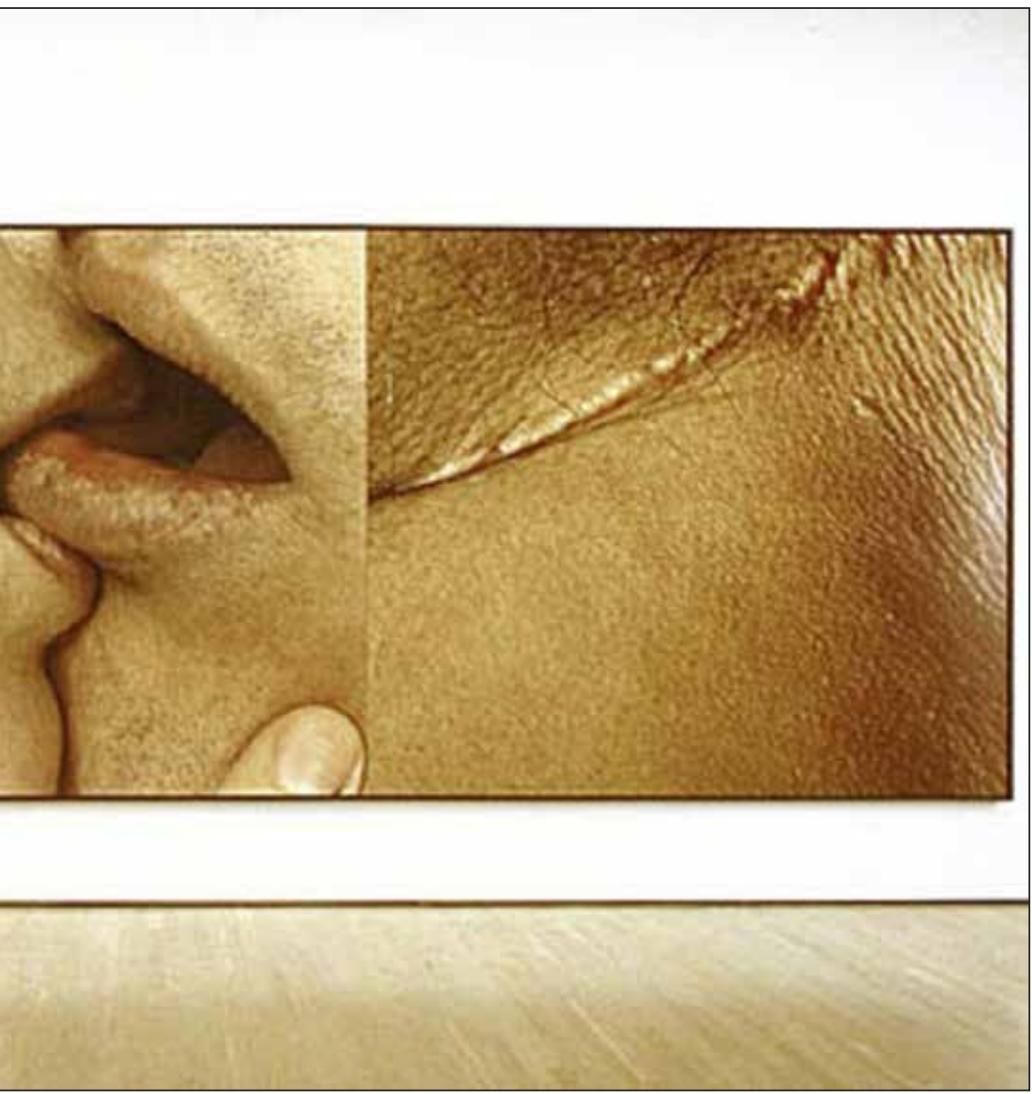


Fig. 2.44 ▶ Cita visual directa. Cadieux (1990).



En las secuencias de Paul Graham, articuladas con un “antes y un después”, se espera un momento decisivo que no llega: lo que el espectador observa es una selección no narrativa que es al mismo tiempo narrativa, pero que no se centra en lo que narra.





Fig. 2.45 ▶ Cita visual directa. Graham (2003-2006).

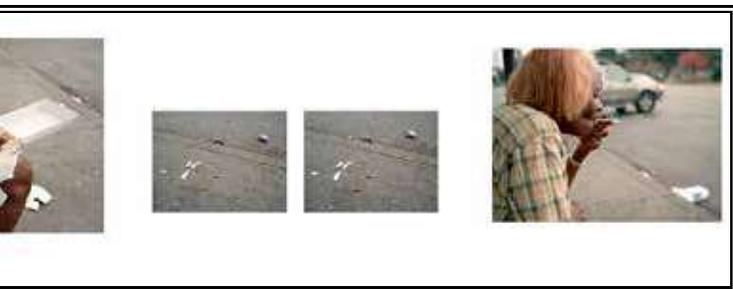


Fig. 2.46 ▶ Cita visual directa. Graham (2003-2006).



Fig. 2.47 ▶ Cita visual directa. Graham (2003-2006).

No podemos dejar de citar la excelencia de Robert Frank, en la que se registra una secuencia no lineal de la “sinfonía” que es *The Americans*.

El autor ha creado un artefacto en el que no sólo hay fotografía, sino también cine, arte y literatura. Se trata de una narración amplia en la que no hay que concentrarse en una sola toma, sino contemplar el panorama histórico y social que indica la sucesión de fotos. De hecho, Robert Frank no realiza tomas únicas, sino secuencias de imágenes que sólo tienen sentido si se consideran en su complejidad: es precisamente esta complejidad la que nos permite comprender el punto de vista del autor sobre el pueblo estadounidense.



Fig. 2.48 ▶ Cita visual directa. Frank (1955).



Por otra parte, cuando nos acercamos a la obra artística, podemos encontrarnos con obras visuales que son en sí mismas reflexiones sobre la naturaleza del pensamiento visual y del lenguaje. La obra *Blow up* de Lyle Ashton Harris (2006) es una reflexión sobre cómo componer y narrar las imágenes propias junto con las ajenas. De hecho, se trata de un collage mural realizado a partir de fotografías que ha tomado, pero también de imágenes encontradas (Cotton, 2010, p. 269). La imagen del centro es la del famoso futbolista Zinedine Zidane y recuerda al cuadro *Olympia* (1863) de Claude Monet, tanto por la composición como por la dinámica racial implícita.

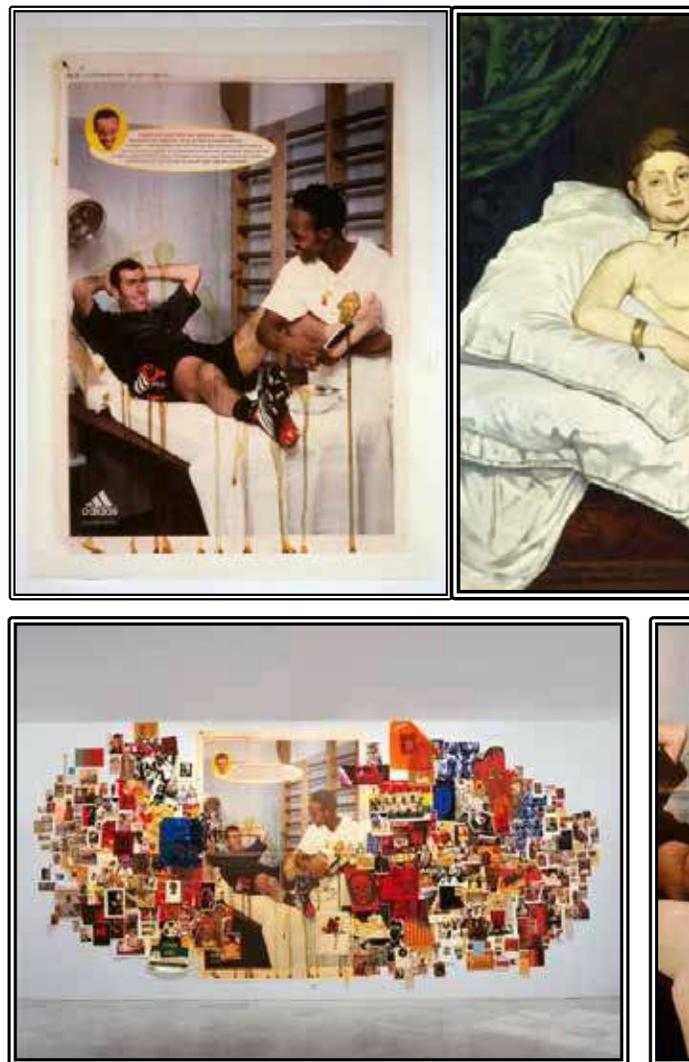
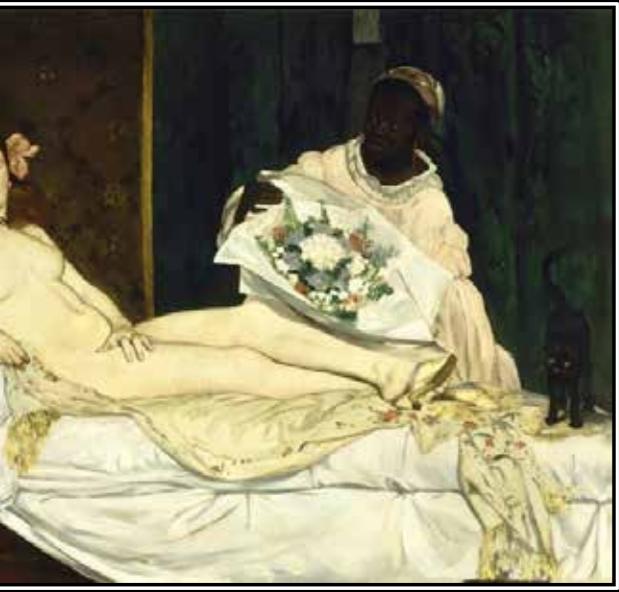


Fig. 2.49 ► FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo interpretativo** sobre la obra *Blow up* de Lyle Ashton Harris (Desco



A partir de la imagen central, el autor crea un mapa de conexiones visuales e ideológicas que hablan de raza y género, pero también de violencia y sexualidad. Nunca privilegia sus imágenes sobre las que ha encontrado. Reafirma una clara idea posmodernista al comunicar su propio nivel crítico a las historias personales para transmitir que la fotografía tiene un significado representativo que va más allá del propio objetivo del fotógrafo.

No se trata simplemente de trabajar con imágenes, sino de introducir el pensamiento creativo como estrategia de investigación: sólo así podremos visualizar y dirigir nuestro interés hacia elementos y situaciones nuevas y aún inexploradas.

Estudiar la evolución de la secuencia de imágenes me resultó muy útil, ya que me proporcionó la base desde la que analizar y luego profundizar en las herramientas que utilicé en mi investigación.



o. *Blow up*. Compuesto por cuatro visuales literales (Monet, 2006) y una cita visual literal (Monet, 1863).

#### 2.4.1.7. ► USO DE LAS HERRAMIENTAS FOTOGRÁFICAS EN MI INVESTIGACIÓN

En la Investigación Basada en el Arte visuales, las fotografías pueden ser un medio artístico interesante, por tanto, el principal objeto de estudio y, al mismo tiempo, el método de análisis de la realidad. No sólo es importante su calidad (que debe ser estéticamente alta), sino también la elección de una determinada “herramienta estadística visual” (Marín Viadel y Roldán 2012): ¿cómo presentar la fotografía única o enlazar las diferentes fotografías para construir un discurso coherente, un argumento, y finalmente sugerir nuevas preguntas? ¿Y cómo deben interactuar la fotografía y el texto? Estas respuestas son cruciales para el resultado científico y artístico de la investigación.

En los siguientes párrafos enumeraremos las diferentes estructuras narrativas aplicadas a la fotografía que se han elaborado en el ámbito de la mi investigación Basada en el Arte, cuya definición se debe principalmente al trabajo de elaboración teórica realizado por Marín-Viadel y Roldán desde 2012, año de publicación de *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación* (Marín-Viadel y Roldán, 2012a).

En mi tesis utilicé las herramientas fotográficas de forma transversal a las diferentes metodologías: en primer lugar para apoyar la investigación educativa basada en la fotografía que subyace en todo el trabajo de tesis, y específicamente en la a/r/tografía porque las imágenes fueron el resultado de las experiencias educativas llevadas a cabo en la escuela *Dalla parte dei bambini*; pero al mismo tiempo las fotografías son también el resultado de la metodología de investigación-acción, ya que son un documento de las actividades realizadas por los alumnos de la Academia, con la única diferencia de que las primeras fueron tomadas por mí como autor mientras que las segundas por mis alumnos.

#### FOTOGRAFÍAS INDEPENDIENTES

Las fotografías independientes son imágenes autónomas, “unidades semánticas mínimas” (Molinet, 2010, p. 70), dotadas de un significado que no se altera cuando se presentan junto a otras imágenes. No dependen en ningún aspecto (ni formal, ni conceptual, ni simbólico) de las otras fotografías de la investigación (Marín y Roldán, 2012, p. 67).



Fig. 2.50► FABBROCINO, M. (2016). **Fotografía independiente.** *La niña del campamento.*

Es el fotógrafo quien establece el valor semántico de una fotografía independiente, que puede ilustrar con la misma eficacia una idea o una reflexión al cobrar vida, pero también introducir un concepto destinado a ser explorado posteriormente.

Estas imágenes suelen presentarse aisladas y acompañadas de un texto o nota. Sin embargo,

las fotografías aisladas se prestan menos a la argumentación que las otras estructuras de discurso visual que se analizarán a continuación. En mi investigación he utilizado muchas veces la herramienta de la fotografía independiente, donde la imagen autónoma debía esbozar un proyecto vinculado a un pensamiento y una acción bien definidos.

## SERIES FOTOGRÁFICAS

Se entiende por Serie Fotográfica la unión de varias imágenes creadas por un mismo autor en un orden conceptual y narrativo determinado.

Las fotografías incluidas en una serie fotográfica pertenecen a un mismo tema y siguen la misma semántica. Las series fotográficas pueden ser diferentes entre sí, y a continuación se enumeran las más utilizadas en el ámbito metodológico.

El referente teórico de este tipo de herramientas es Joaquín Roldán, quien define las series fotográficas como “un conjunto congruente de fotografías, generalmente realizadas por una sola persona o grupo, con un orden formal, conceptual y narrativo propio” (Roldán 2012, p. 72). Las fotografías

en cuestión corresponden a un mismo tema y siguen características similares. El objetivo es exponer y analizar a través del grupo de imágenes cuáles son las características constantes y cuáles son los diferentes elementos de un tema determinado.

Un ejemplo actual puede ser el proyecto de Gabriele Galimberti sobre el consumo de drogas. Su *Home Pharma* documenta nuestra relación con las drogas en los términos más sencillos posibles. Para demostrar que la medicina no es una simple mercancía, sino una representación de la sociedad en la que vivimos. Este proyecto se adentra en la intimidad de las familias de todo el mundo.

Se trata de una secuencia de imágenes fotográficas que construyen una disertación elaborada y compleja, adecuada al nivel de una investigación académica: las ideas centrales de la investigación se exponen y analizan en un discurso coherente.

El proyecto se compone de veintiocho fotografías que utilizan la misma retórica visual típica de los retratos, en la que tanto los sujetos humanos como los objetos posan en diferentes filas con respecto a las drogas expuestas.



Fig. 2.51 ▶ FABBROCINO, M. (2021). *Serie Fotográfica. Home*



*pharma*. Compuesto por seis citas visuales literales (Galimberti, 2019)

- **SERIE DE MUESTRAS**

Este tipo de series presenta una misma actividad, o el mismo concepto, pero expresado a través de un motivo diferente. Cada fotografía representa un ejemplo o elemento de un grupo más amplio, acercándose al concepto de muestra estadística en sus diferentes variantes. Se trata de una serie puramente descriptiva que, en un nivel de investigación más complejo, adquiere también una función demostrativa.

- **SERIE DE SECUENCIAS**

En este tipo de series se expresa el desarrollo de un determinado proceso. Existe de hecho un elemento determinado que se muestra en sus fases a través de la visión de sus cambios. El orden de las imágenes suele ser rígido y unidireccional, normalmente las primeras fotografías corresponden al inicio del proceso y las últimas al final.

### • SERIE ESTILO

Este tipo de serie está determinada por sus propias cualidades fotográficas. De hecho, todas las imágenes que la componen respetan el mismo criterio (resultado de una decisión tomada en la fase de diseño) como la luz, el espacio, la simetría, la composición. Debido a la forma en que han sido concebidas, todas las fotografías mantienen una fuerte coherencia estilística. Por ello, son útiles para establecer comparaciones visuales, que nos permiten centrarnos en un aspecto concreto.

### • SERIE ESTUDIO

En una serie Estudio se reúnen las fotografías en torno a un mismo tema, tratando de elegir la fotografía de mayor calidad, según un interés puramente educativo y de investigación. Se trata de imágenes que no tienen resonancia en el mundo profesional de la fotografía, pero que, por el contrario, son interesantes como resultado de la investigación, porque muestran cómo no todas las fotografías pueden ser igual de eficaces para conseguir un determinado objetivo.

En mi investigación muy a menudo he utilizado series fotográficas porque me han ayudado a representar un mismo tema pero siguiendo el movimiento de la acción representada; he elegido este método para representar la continuidad de los movimientos en respuesta a las experiencias educativas propuestas a los niños, cuando he sentido la necesidad de representar una acción continua y no un solo tema.

## EL FOTOENSAYO INTERPRETATIVO Y EXPLICATIVO

Entre las estructuras narrativas visuales, en particular, el fotoensayo se propone como un conjunto de dos o más imágenes que presentan claramente una reflexión coherente en torno a un concepto, una “unidad argumental, que conectada con otros fotoensayos configura un discurso complejo” (Mena De Torres, 2016, p. 86), un “conjunto coherente en el que cada imagen tiene una interacción con las otras” (Moran, 1974, pp. 14-15 en Roldán y Marín Viadel, 2012). Toda la atención se centra en el contenido de la imagen, que se interpreta desde dentro, sin recurrir a elementos externos. A veces el fotoensayo va acompañado de textos escritos, pero lo que transmite es una narración visual.

Una fotografía original acompañada de una cita visual literal, pero también una fotografía original con una cita visual indirecta, en lugar de dos imágenes originales juntas, también puede considerarse un fotoensayo.

Un fotoensayo explicativo tiene una finalidad documental, mientras que, en un nivel de

dificultad creciente, un fotoensayo interpretativo pretende argumentar o apoyar una determinada idea, desarrollando un discurso más complejo en torno a uno o varios aspectos.

“Cada una de las fotografías que configuran un fotoensayo y, sobre todo, las interpelaciones que establecen unas imágenes con otras, van centrando sucesivamente las posibles interpretaciones y significados hasta conformar con suficiente claridad una idea o un razonamiento” (Roldán y Marín Viadel, 2012, pp. 78).



Fig. 2.52 ► FABBRICINO, M. (2021). Fotoensayo de imágenes literales (Vermeer, 1665).



El fotoensayo es la herramienta más utilizada a lo largo de la tesis: a menudo he combinado dos fotografías para proponer una reflexión coherente en torno a un concepto. La utilicé sobre todo en el último capítulo para dar cuenta de las fotografías de mis alumnos, que pasaron por diferentes experiencias, como la de la copia, en la que inevitablemente tuvieron que lidiar con referencias visuales, pero también es la herramienta elegida para todo el apartado relacionado con la interpretación de las imágenes, porque del mismo modo se pidió a los alumnos que partieran de una imagen ya proporcionada para interpretarla; por último, es la herramienta utilizada en el relato íntimo porque junto a las fotografías desarrolladas por los alumnos hay siempre una referencia bibliográfica común fruto de mi estudio e investigación sobre ese tema concreto.

**ensayo explicativo.** *La joven de la perla.* Compuesto por dos  
(5, Boot, 2018).

## FOTODISCURSO

*Un FotoDiscurso es una secuencia de ideas organizadas visualmente (mediante fotografías) que constituyen una disertación plena, íntegra y acabada, de suficiente elaboración y complejidad para satisfacer las necesidades profesionales de investigación. Un FotoDiscurso debe exponer con claridad y resultar convincente sobre todo aquello que las fotografías pueden afirmar y argumentar sobre educación. Toda investigación completa basada en fotografías sobre educación y sobre las artes debería articularse como un FotoDiscurso.*

(Roldán y Marín, p. 78, 012).

Ciertamente, un FotoDiscurso puede estar compuesto por varios FotoEnsayos, o por FotoEnsayos y fotografías independientes, o por FotoEnsayos y series fotográficas.

Más raramente he utilizado el fotodiscurso, que sólo será visible cuando haya necesitado combinar varios fotoensayos.

## CITA VISUALES

Del mismo modo que en un texto se cita una frase de un autor, la inclusión de una imagen de un fotógrafo distinto del propio investigador (Cita visual) puede convertirse en una parte más o menos importante de la construcción del discurso visual.

Para elaborar gráficamente una Cita visual se requieren dos elementos: en primer lugar, la cita debe ser más pequeña que las fotografías del discurso principal, del que representa un elemento de unión o adicional; en segundo lugar, debe mostrarse dentro de una línea de doble marco que la distancie de las demás imágenes y la haga inmediatamente reconocible como “cita”.

Las citas visuales pueden ser de dos tipos: las “literales” muestran la imagen en su totalidad, tal y como fue publicada, o reproducen un detalle o fragmento, en cualquier caso citado de forma literal y sin modificaciones; las “indirectas incluidas y proyectadas” son citas visuales representadas dentro de otras imágenes y de forma diferente (Mena de Torres, 2016, p. 96).

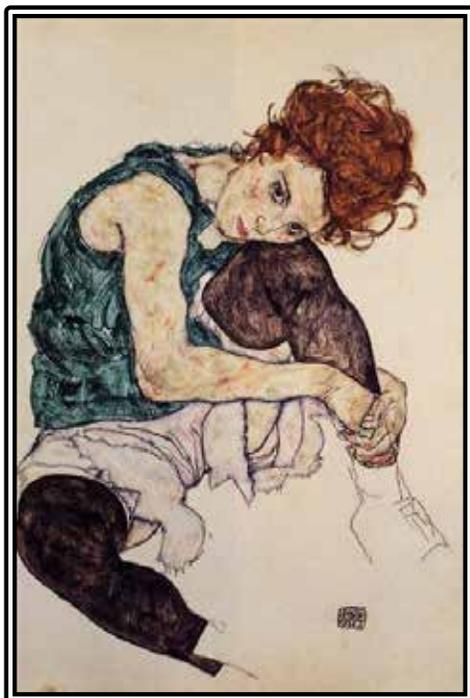


Fig. 2.53 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo explicativo**. *Seated Woman with Bent Knee*. Compuesto por una fotografía de Lazlo Norberto (2010) y una cita visual de Schiele (1917).

Obviamente habrá numerosas citas visuales en mi tesis, presentes desde el primer capítulo; al ser la tesis una investigación basada en la fotografía las referencias visuales, así como los autores de referencia, están presentes allí como motivo principal desde el primer al último capítulo.

### RECOGIDA DE CITA VISUALES

Estas series de Cita visuales son muy utilizadas en la Investigación Basada en el Arte, porque permiten expresar un discurso visual teórico, y son importantes para aportar ideas y conceptos visuales en torno a un tema determinado.



Fig. 2.54 ▶ FABBROCINO, M. (2021). *Par de imágenes. Il declino*

## PAR DE IMÁGENES

El par de imágenes se refiere a un tipo de fotoensayo con una dinámica más rígida.

De hecho, se supone que se compone de sólo dos imágenes en horizontal o en vertical.

El equilibrio entre sus componentes genera una correspondencia dinámica y una relación temática-narrativa predominante.

Cada imagen debe tener un componente altamente estético y estar cargada de implicaciones simbólicas que permitan un vínculo metafórico con la otra imagen.

En mi investigación, muchos de los fotoensayos serán par de imágenes, debido a la centralidad del componente estético y a la implicación simbólica del vínculo entre las imágenes.





Fig. 2.55 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Par de imágenes.** *Il declino d*



*Bella bellezza*. Compuesto por cuatro fotografías de la autora (2017).

En *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación* (Marín-Viadel y Roldán, 2012a), también se ilustran otras herramientas importantes, que enumeraré a continuación aunque no las utilicé en mi investigación, tales como:

### LA INSTALACIÓN FOTOGRÁFICA

Otra herramienta inspirada en la metodología de la investigación cualitativa es la Foto-instalación, que puede llevarse a cabo tanto en un espacio abierto, natural o urbano, como en espacios cerrados, como galerías o museos. A menudo, el escenario es un barrio y los protagonistas son sus habitantes, sus rostros o detalles de sus cuerpos, posiblemente anónimos (por ejemplo, Sara Benbrahim, 2013). En otros casos, se representan detalles del barrio o de la ciudad (fachadas, vistas, edificios), que se convierten en emblemas de cualquier barrio o ciudad del mundo. El objeto privilegiado de investigación de muchos proyectos es la intersección entre los habitantes y los contextos urbanos y sociales, en un reflejo que insiste en el concepto de “transformación”. El referente teórico de la Foto-instalación es la Investigación-Acción (Goodnough, 2011; Latorre, 2012).



Fig. 2.56 ▶ *FABBROCINO, M. (2021) Foto-instalación. Mustafa... las paredes del antiguo puerto de la ciudad. (Descon...*



*Sabbagh realizó un trabajo con adolescentes in situ para el festival de fotografía Phest. El proyecto finalizado se expuso en (Cecilia, 2021).*



Fig. 2.57 ▶ **FABBROCINO, M. (2021) Foto-instalación.** Mustafa Sabbagh realizó un trabajo de arte de instalación que consistió en fotografías de Mustafa Sabbagh expuestas en las paredes del antiguo puerto de la ciudad. (Falcone, 2021).



trabajo con adolescentes in situ para el festival de fotografía Phest. El proyecto finalizado se

## COMENTARIO VISUAL

Se trata de un análisis sobre los aspectos formales, técnicos e iconográficos de la obra, una reflexión que relaciona al autor y su estilo con otras obras o con otros autores, en busca de las referencias que el autor siguió y la repercusión que su obra tuvo en obras contemporáneas y posteriores. Implica un proceso analítico activo para exponer la propia lectura de la obra visual (Mena de Torres, 2016, p. 104). La argumentación del investigador se desarrolla principalmente en las formas del fotoensayo o serie fotográfica.

El comentario puede variar según las necesidades. El comentario visual elemental, en primer lugar, tiene la función de ilustrar una idea de forma sencilla, de representar por alusión directa una idea referida a un determinado aspecto formal o temático en relación con el tema de investigación; en este tipo de comentario no hay jerarquía entre las imágenes.

El comentario visual fragmento, por su parte, se desarrolla en torno a una imagen fragmentaria del objeto analizado, proponiendo una reflexión sobre un aspecto de la imagen que puede ser importante para entender la idea que presenta la obra.

Esta herramienta permite dar vida a los elementos que dan lógica al contenido y la estructura de la imagen. Generar un discurso fragmentado significa centrar la atención en los elementos significativos de la imagen, para reflexionar más sobre los elementos significativos dentro de la imagen y sobre cómo la relación entre ellos contribuye a esbozar una idea.

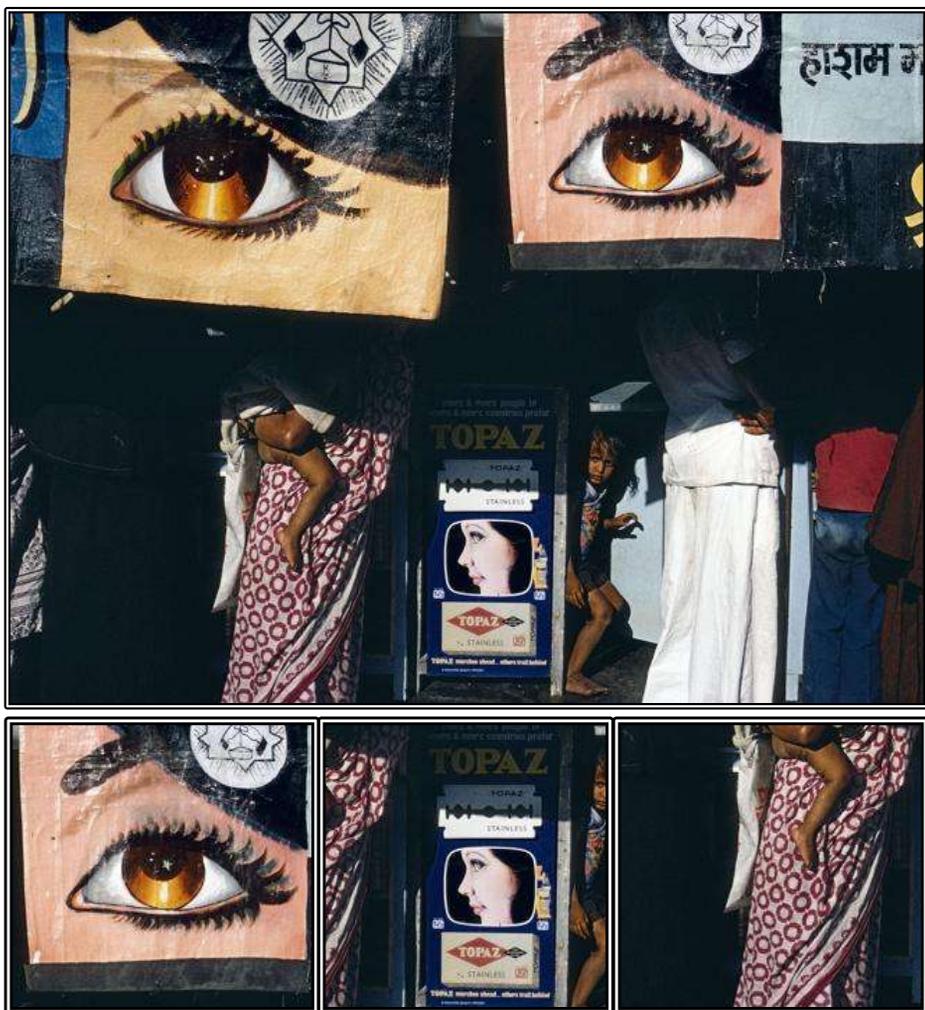


Fig. 2.58 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Comentario Visual Fragmento a Fragmento.**  
 Sobre Webb, A. (1981). *Los niños en India*. Compuesto por tres citas  
 visuales fragmento (a,b,c). (Webb, 1981)

## 2.4.2. ► TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS EN MI INVESTIGACIÓN EN ESTUDIO DE CASO

Hay varias estrategias y herramientas adoptadas en mi investigación para el estudio de casos. A lo largo de la investigación utilicé la observación de campo, acudiendo a el centro escolar una o dos veces por semana durante tres años para observar las prácticas de los educadores en su contexto. La observación caracterizó sobre todo la primera fase, aquella en la que no llevé mi cámara para tener total libertad de observación y sobre todo para darme a conocer a los niños; las observaciones continuaron luego en las distintas actividades sobre todo en los momentos iniciales de las propuestas educativas: momentos en los que no tomé fotografías sino que me involucré en la propuesta y observé en silencio la reacción de los niños.

La fase de observación se acompañó de una herramienta fundamental, el diario en el que anotaba todas mis observaciones, que fue especialmente útil no sólo para marcar las respuestas de los niños, sino también para memorizar los comportamientos pedagógicos

aplicados por los educadores. Estas notas resultaron muy útiles para elaborar preguntas sobre el aspecto pedagógico que se estaba observando, y estas preguntas fueron luego respondidas y exploradas en las entrevistas con los educadores.

Otra estrategia fundamental fueron las entrevistas, divididas entre las menos formales, que transcribí rápidamente en mi diario, y las más formales y estructuradas, que grabé con una doble grabadora para mantener un rastro fiel. Las entrevistas fueron muy eficaces tanto para centrarse en la idea y el desarrollo de cada taller individual vinculado al arte como, sobre todo, para identificar todas las referencias pedagógicas que inspiraron la escuela y de las que actualmente no existe documentación bibliográfica.

La entrevista inicial, transcrita en mi diario, fue con la directora, Rachele Furfaro, que me contó cómo surgió la escuela; luego realicé entrevistas específicas y recurrentes con

dos educadoras con larga experiencia en la escuela, Laura Polidoro y Laura Settembre, y con otra educadora y mi persona de contacto para la investigación, Caterina Vecchio, que me explicó todos los enfoques pedagógicos pero también los métodos de formación de los profesores y de transmisión a los niños.

Por último, elaboré un cuestionario, basado en preguntas abiertas y cerradas, para almacenar datos y porcentajes sobre las respuestas de los padres implicados en el proceso educativo.

Así pues, la técnica utilizada para esta fase es definitivamente la observación directa, mientras que los instrumentos fueron el diario, las entrevistas y el cuestionario final presentado a los padres.

## 2.5. ▶ LA MUESTRA

A continuación se presenta un esquema de la muestra examinada en los dos contextos en que se ha realizada en esta investigación y de la muestra de los estudiantes participantes.

### 2.5.1. ▶ CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS DONDE SE DESARROLLÓ LA INVESTIGACIÓN

#### 2.5.1.1. ▶ ESCUELA DALLA PARTE DEI BAMBINI: PONTANO Y MONTECALVARIO

La escuela *Dalla Parte Dei Bambini* se fundó en 1985 y comprende guarderías, jardines de infancia, escuelas primarias, escuelas secundarias y escuelas internacionales en cuatro lugares diferentes en otros tantos barrios de Nápoles.

Mi análisis se centra en sólo dos localidades, llamadas “Pontano” y “Montecalvario” respectivamente.

Pontano es el centro situado en Corso Vittorio Emanuele, una pintoresca calle de Nápoles; acoge a niños y niñas de entre 12 y 36 meses, así como un jardín de infancia (3-5 años) y una escuela primaria (6-10 años), e implica a los padres en un entorno que se ofrece como lugar de relaciones, aprendizaje y descubrimientos,

donde anclar las experiencias del presente: un espacio flexible, abierto al exterior y fuertemente integrado con el entorno social. La escuela pretende ser un laboratorio de conocimientos, un lugar donde los conocimientos y las técnicas adquiridas se reutilizan para dar plena expresión a la creatividad de cada niño.

El lugar es el Instituto Pontano, un fascinante ejemplo del Renacimiento napolitano. Construido en el siglo XVI y adquirido en 1921 por la Orden de los Jesuitas, el edificio es desde 1922 la sede del Instituto Pontano, un centro educativo inspirado en la Pedagogía Ignaciana<sup>7</sup>. La escuela *Dalla parte dei bambini* ocupa sólo una parte del edificio: las aulas están en la primera planta, el comedor está en la planta de abajo y el jardín está en la parte de atrás. Dado el tamaño del edificio, los niños participan en continuos intercambios e interacciones con sus compañeros de las demás escuelas situadas allí.

<sup>7</sup> La Pedagogía Ignaciana ofrece una visión cristiana para el proceso educativo y adopta una metodología participativa.

El emplazamiento de Montecalvario está situado en la calle del mismo nombre, Via Portacarrese a Montecalvario, en el corazón de los *Quartieri Spagnoli* [barrios españoles], un barrio símbolo de la degradación social y cultural debido a la delincuencia generalizada y a la ineficacia de las políticas de reurbanización. El recinto de Montecalvario es un antiguo complejo de 10.000 metros cuadrados propiedad de la Congregación de las Hijas de la Caridad, que a lo largo del tiempo ha desempeñado un importante papel social en la zona.

El instituto fue alquilado por primera vez por la Congregación a la Empresa Social *Dalla Parte Dei Bambini*, que en 2013 abrió allí una nueva sede, destinada, en el proyecto inicial, a los niños de las familias más pobres, con el objetivo de ampliar la oferta de servicios educativos para la franja de edad de 0 a 6 años; desde 2018 se han puesto en marcha dos nuevas clases para un total de 6 clases para 88 niños; a las que en los últimos años se han añadido clases de preescolar y de secundaria.

A partir de 2014, el edificio de la Congregación, y con él la sede de la escuela *Dalla parte dei bambini*, pasó a formar parte del proyecto FOQUS, que inició un proceso de regeneración urbana, combatiendo la decadencia y la marginación, a través de una estrategia de atracción de nuevas empresas y de promoción del empleo juvenil (en sectores innovadores), de servicios personales y de crecimiento individual. Gracias a esta iniciativa, con el paso del tiempo se han instalado en el barrio numerosos comercios, empresas, cooperativas e institutos, y una sola institución pública (la Academia de Bellas Artes): todas ellas son realidades que forman un tejido con el que la rama de Montecalvario de la escuela *Dalla parte dei bambini* mantiene relaciones y con el que los propios niños y adolescentes se implican en variadas ocasiones.

El programa escolar se desarrolla en clases abiertas e interdisciplinarias, dentro y fuera de la escuela, desarrollando el pensamiento colaborativo y estudiando las matemáticas, por ejemplo, a partir de la observación de las estrellas, o el lenguaje a través del arte de contar historias y la lectura de mitos antiguos. Un

aspecto importante del método de enseñanza es la continuidad de los profesores, por lo que siempre hay un profesor que acompaña a los alumnos al siguiente ciclo.

El método de la pedagogía activa, desarrollado por los educadores en formación continua, sitúa al niño en el centro del proyecto educativo, dándole la posibilidad de elegir de forma autónoma entre las distintas opciones que se le ofrecen; permite a los niños y jóvenes vivir la escuela como una gran aventura, sin separación entre la adquisición de competencias, las técnicas de codificación y la comprensión, entre el mundo cognitivo y el mundo emocional.

### 2.5.1.2. ► ACADEMIAS DE BELLAS ARTES: NÁPOLES Y LECCE

La parte de mi investigación dedicada al ámbito universitario está vinculada a mi experiencia como profesor en las sedes de Nápoles y Lecce de la Academia de Bellas Artes.

La Academia de Bellas Artes es una institución de nivel universitario, pertenece al sector de las altas enseñanzas artísticas, musicales y de danza, y otorga diplomas académicos de primer nivel o de segundo nivel, equivalentes

respectivamente a una licenciatura de tres años o de cinco años, así como diplomas de especialización, formación de investigación y títulos de especialización o de máster.

Los cursos que ofrece la Academia se dividen en tres áreas: *Arti visive* (Artes Visuales), *Progettazione e Arti applicate* (Diseño y Artes Aplicadas), *Comunicazione e Didattica dell'arte* (Comunicación y Didáctica del Arte).

La Academia de Bellas Artes de Nápoles, fundada por Carlos III de Borbón en 1752, se encuentra actualmente en un edificio histórico del barrio de San Lorenzo y ofrece 20 cursos académicos. En Nápoles, mi curso de fotografía (que el año pasado contó con 120 matriculados) forma parte de la carrera de *Disegno della Comunicazione* (Diseño de la Comunicación), en el itinerario de *Comunicazione e Didattica dell'Arte* (Didáctica de la Comunicación y el Arte); su objetivo es proporcionar a los estudiantes, a través de nociones teóricas y talleres prácticos, un dominio de las técnicas expresivas (desde las tradicionales hasta el diseño gráfico) y de las herramientas críticas, para ayudarles a formar su propia identidad personal, en primer lugar, y una forma artística, en segundo lugar.

La Academia de Bellas Artes de Lecce tiene una historia más reciente, ya que se fundó en 1960; en su sede, el convento dominico del siglo XVIII de San Giovanni D'Aymo, se imparten cursos tanto de decoración, gráfica y pintura como de escenografía, escultura y diseño empresarial. Mi curso de fotografía cuenta con unos 30 alumnos cada semestre y forma parte del departamento de artes visuales, que incluye cuatro cursos diferentes (escultura, pintura, gráfica y decoración); se centra en las técnicas y los lenguajes de la fotografía desde sus inicios hasta la actualidad, su aplicación al estudio científico del patrimonio cultural, las nuevas tecnologías digitales y los problemas de archivar y compartir imágenes.

## 2.5.2. ► CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

### 2.5.2.1. ► PARTICIPANTES EN LA ESCUELA DALLA PARTE DEI BAMBINI

Los participantes en la investigación escolar *Dalla parte dei bambini* eran de dos tipos. En Pontano, unos 20 niños llamados *Arance* (Naranjas) que asisten a la escuela infantil de 3 a 6 años desde 2017 hasta 2020 participaron

en mi investigación. El grupo objetivo, aunque diferente, abarcaba sobre todo a los hijos de los profesionales de la Nápoles bien, como se desprende de la charla de los niños, acostumbrados a viajar, a ser empujados, a participar en muchas actividades de tarde y a conocer muchos deportes, incluso a nivel competitivo. Las *Alici* (Anchoas), los participantes en la investigación de la segunda localidad, Montecalvario, abarcan en cambio un público diferente, allí encontramos de hecho hijos de parejas de la Nápoles acomodada pero al mismo tiempo padres conscientes de la pedagogía adoptada y por lo tanto elegida, junto a niños de los propios barrios, la mayoría de las veces desconocedores de la pedagogía adoptada por la escuela que eligieron principalmente por su proximidad.

### 2.5.2.2. ► PARTICIPANTES DE LAS ACADEMIAS (LECCE Y NÁPOLES)

También en este caso hay que hacer distinciones: los participantes en la investigación de la Academia de Bellas Artes de Nápoles eran todos estudiantes matriculados en el curso de “diseño de comunicación” y,

por lo tanto, se acercaban a la fotografía con un gusto y una necesidad ligados a la gráfica; eran unos 120 estudiantes matriculados en el segundo año del curso de tres años, por lo tanto de unos 20 años en 2020/2021.

La situación es diferente en el caso de los participantes de la Academia de Bellas Artes de Lecce, donde tuve la oportunidad de enseñar durante un periodo de tiempo más largo, por lo que también noté cómo el público objetivo cambiaba con respecto al año de asistencia y la generación.

En el primer año (2018/2019) hubo unos 25 participantes de tres direcciones de estudio diferentes: arte gráfico, escultura, pintura o decoración. En el segundo año (2019/2020), hubo alrededor de 30 personas inscritas de las cuatro especialidades mencionadas, a las que se sumaron otras que, tras conocer las experiencias del año anterior, eligieron la fotografía como examen opcional. Lamentablemente, debido a la pandemia, las clases se impartieron casi en su totalidad por Internet.

Por último, en el año 2020/2021, el número de personas inscritas en el curso fue de unas 30/35 30/35; aquí también, además de los que asistieron al examen porque era obligatorio, hubo otros que se interesaron por las experiencias de las que habían oído hablar. Desgraciadamente, también en este caso se trataba de un curso casi enteramente online. En general, todos los estudiantes de Lecce estaban matriculados en cursos de dos años de especialización, por lo tanto, los usuarios, a diferencia de los participantes de Nápoles, tenían algunos años más, concretamente entre 25 y 26.



3

**ESTUDIO DE CASO: LA ESCUELA  
DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA  
*DALLA PARTE DEI BAMBINI***

# ESTUDIO DE CASO: LA ESCUELA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA *DALLA PARTE DEI BAMBINI*

Si en el capítulo anterior presenté las herramientas metodológicas de las que dispone el investigador y la escuela *Dalla parte dei bambini* con sus protagonistas, considerados individualmente y en sus conexiones, en este capítulo definiré el estudio de caso que decidí desarrollar.

El camino que me llevó a identificar las palabras clave que constituyen el marco del estudio de caso se remonta a mucho tiempo atrás: comenzó hace cuatro años, cuando empecé a observar sobre el terreno cómo se desarrolla la vida en

la escuela *Dalla parte dei bambini* y cómo se aplican los principios teóricos de la pedagogía alternativa en la práctica diaria; y fue cuando, al mismo tiempo, empecé a recopilar notas para seguir el trabajo de observación y a realizar entrevistas para consolidar mi comprensión de ese mundo. De este modo, pude anotar en mi “diario” la repetición constante de palabras clave y pude centrarme en el objeto de investigación precisamente utilizando ese equipo metodológico, esas herramientas y estrategias que he explorado, todavía a nivel teórico, en el capítulo 2.

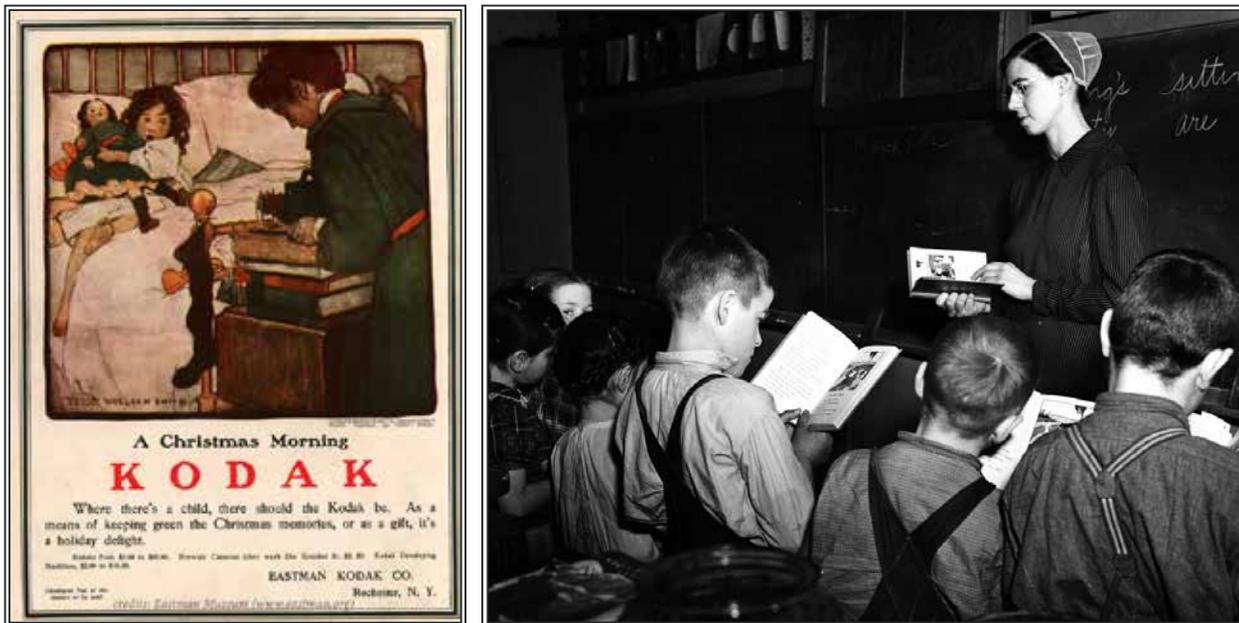


Fig.3.1 ► FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo explicativo. *La escuela infantil*. Compuesto por dos citas visuales literales (Kodak, 1904; Collier, 1942).

### 3.1. ► **ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN: EL PREESCOLAR EN EL MARCO DE LAS INDICACIONES NACIONALES ITALIANAS**

El contexto examinado es el de la escuela infantil como etapa única y fundamental en la construcción de la identidad del niño y de la niña: en la franja de edad de 3 a 6 años, el individuo reorganiza su propio conocimiento para abrirse activamente a la comunidad de la que forma parte, en un horizonte más amplio que el del núcleo familiar hasta ahora conocido.

Según las indicaciones nacionales más recientes del Ministerio de Educación<sup>8</sup>, “la escuela infantil contribuye a la educación y al desarrollo emocional, psicomotor, cognitivo, moral, religioso y social de los niños, promoviendo su potencial de relación, autonomía, creatividad y aprendizaje, y pretenden garantizar la igualdad efectiva de oportunidades educativas”.

---

<sup>8</sup> Las Indicaciones Nacionales para el Currículo Preescolar de 2012 (en adelante Documento MIUR, 2012) reflejan tanto las Directrices de 1991 como la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006. Posteriormente, se actualizaron en 2018, abriéndose a nuevos escenarios en materia de sostenibilidad y educación para la ciudadanía, en estrecha relación con las directrices marcadas por la ONU en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Respetando el papel educativo de los padres, contribuye a la formación integral de los niños y, en su autonomía y unidad didáctica y pedagógica, logra la continuidad educativa con la guardería y la escuela primaria” (Documento MIUR, 2012).

Más concretamente, las actividades educativas y didácticas de la escuela infantil se estructuran en torno a los cinco “campos de experiencia” identificados como fundamentales para el desarrollo de las competencias, cada uno de los cuales “ofrece objetos, situaciones, imágenes, lenguajes referidos a los sistemas simbólicos de nuestra cultura capaces de estimular y acompañar el aprendizaje de los niños, haciéndolos cada vez más seguros”:

- el yo y el otro
- el cuerpo y el movimiento
- imágenes, sonidos, colores
- el discurso y las palabras
- el conocimiento del mundo



Fig. 3.2 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo explicativo.** *El cuerpo y el movimiento.* Compuesto por dos citas visuales literales (Bonanno, 2019; Ferrillo, 2017).

La rutina de la jornada escolar se establece en torno al juego, que es el protagonista de esta fase del currículo escolar, ya que permite al niño expresarse y reelaborar creativamente sus experiencias individuales y sociales:

*El plan de estudios del jardín de infancia se basa en una integración equilibrada de los momentos de cuidado, relación y aprendizaje. El aprendizaje se produce a través de la acción, la exploración, el contacto con los objetos, la naturaleza, el arte, el territorio, en una dimensión lúdica, que debe entenderse como una forma típica de relación y conocimiento. Los métodos de enseñanza se refieren sobre todo a la experiencia concreta, a la exploración, al descubrimiento, al juego, al proceder por ensayo y error, a la conversación y a la confrontación con los compañeros y los adultos.*



Fig. 3.3► FABBROCINO, M. (2021). *conocimiento*. Compuesto (Webb, 2017; Gaumy, 199



*Son muy importantes las rutinas, momentos del día que se repiten de forma constante y recurrente relacionados con la admisión, el bienestar y la higiene, las relaciones interpersonales, que juegan un papel de regulación de los ritmos del día y ofrecen una base segura para las nuevas experiencias y los nuevos estímulos, ayudan a los niños a orientarse con respecto al paso del tiempo y a potenciar sus habilidades personales, cognitivas, emocionales, comunicativas: el pase de lista, la asignación de tareas, el cuidado del cuerpo, el orden del entorno, la comida comunitaria, el descanso.*

(Documento MIUR, 2012).

**Fotoensayo explicativo.** *Relación y*  
 por dos citas visuales literales  
 00).

La observación por parte de los docentes, en sus diversas formas, es una herramienta fundamental para conocer y acompañar al niño en todas sus dimensiones de desarrollo; la documentación sirve para llevar el registro, la memoria y la reflexión, en los adultos y en los niños, del progreso de los aprendizajes individuales y grupales; la evaluación reconoce, acompaña, describe y documenta los procesos de crecimiento de cada niño y tiene un valor formativo (Documento MIUR, 2012).



Fig. 3.4 ▶ FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo explicativo. L



*La documentación sirve para la memoria. Compuesto por una cita visual literal (Goldberg, 2001).*

Las indicaciones del Ministerio también tienen en cuenta el contexto territorial y social en el que se integra el microcosmos escolar, una sociedad que en las últimas décadas está cada vez más marcada por el cambio, la discontinuidad y la confrontación con diferentes culturas, y que, por tanto, conlleva tantos riesgos como oportunidades:

*Los entornos en los que está inmersa la escuela son más ricos en estímulos culturales, pero también más contradictorios. Hoy en día, el aprendizaje en la escuela es sólo una de las muchas experiencias formativas que viven los niños y los adolescentes, y para adquirir habilidades específicas a menudo no es necesario el contexto escolar. Pero precisamente por esto, la escuela no puede renunciar de la tarea de promover la capacidad de los alumnos para dar sentido a la variedad de sus experiencias, con el fin de reducir la fragmentación y el carácter episódico que corren el riesgo de caracterizar la vida de los niños y de los adolescentes.*

(Documento MIUR 2012)

Esta complejidad hace aún más crucial el entendimiento entre las familias y la escuela, en una interacción constante en la que cada institución preserva su propio papel y juntos contribuyen a la plena aplicación de los primeros artículos de la Constitución italiana, en el reconocimiento y en la garantía de la libertad y la igualdad, respetando las diferencias de todos, pero al mismo tiempo la identidad de cada uno, para que todos puedan “desempeñar, según sus posibilidades y su propia elección, una actividad o una función que contribuya al progreso material y espiritual de la sociedad” (artículo 4 de la Constitución italiana).

Los momentos fundamentales son la creación de un espacio educativo compartido, partiendo de la recepción del niño individual y procediendo a la formación del grupo de clase, hasta la construcción de una alianza educativa con los padres.

Cada escuela se configura así como una comunidad en la que cooperan alumnos, docentes y padres.

*La comunidad profesional docente adquiere una especial importancia en su seno, valorando la libertad, la iniciativa y la colaboración de todos, si comprometerse a reconocer las diferentes capacidades, sensibilidades y competencias en su seno, a hacerlas actuar en sinergia, a negociar las diferencias y los posibles conflictos de forma provechosa para construir un proyecto de escuela a partir de las Indicaciones Nacionales.*

(Documento MIUR, 2012)

Con esta perspectiva, la escuela podrá perseguir algunos objetivos, que hoy son prioritarios:

- enseñar a recomponer los grandes objetos del conocimiento -el universo, el planeta, la naturaleza, la vida, la humanidad, la sociedad, el cuerpo, la mente, la historia- en una perspectiva compleja, es decir, dirigida a superar la fragmentación de las disciplinas e integrarlas en nuevos marcos globales;
- promover los conocimientos propios de un nuevo humanismo: la capacidad de captar los aspectos esenciales de los problemas; la capacidad de comprender las implicaciones para la condición humana de los avances sin precedentes de la ciencia y la tecnología; la capacidad de evaluar los límites y las posibilidades del conocimiento; la capacidad de vivir y actuar en un mundo en constante cambio;
- difundir la conciencia de que los grandes problemas de la condición humana actual (la degradación del medio ambiente, el caos climático, las crisis energéticas, la distribución desigual de los recursos, la salud y la enfermedad, el encuentro y la confrontación de las culturas y las religiones, los dilemas bioéticos, la búsqueda de una nueva calidad de vida) pueden abordarse y resolverse mediante una estrecha cooperación no sólo entre las naciones, sino también entre las disciplinas y las culturas (Documento del MIUR, 2012).

Estos objetivos pueden alcanzarse desde los primeros años de educación de los alumnos a través de estas herramientas: la manipulación, el juego, la narración y las expresiones artísticas y musicales. Todas ellas oportunidades fundamentales para practicar lo que luego se aprenderá según los esquemas teóricos.

Las indicaciones ministeriales también hacen hincapié en la progresión de competencias que el alumno adquirirá y profundizará a partir de estos primeros pasos y que le guiarán a lo largo de las siguientes etapas de la trayectoria escolar:

*al final del primer ciclo debe ser capaz de enfrentarse de forma autónoma y responsable a situaciones propias de su edad, expresando su personalidad. Plenamente consciente de su propio potencial y de sus límites, con sus propias herramientas es capaz de conocerse a sí mismo y a los demás, reconociendo diferentes identidades y culturas. También es capaz de interpretar los sistemas simbólicos y culturales de la sociedad,*

*orientando sus propias elecciones de forma consciente y respetando las normas comunes. Asimismo, demuestra un buen dominio de la lengua italiana que le permite comprender enunciados y textos de diversa complejidad, logrando adoptar un registro lingüístico propio y adecuado a las distintas situaciones.*

(Documento MIUR, 2012)



Fig. 3.5► FABBRICINO, M. (2021). **Fotoensayo explicativo**. *Difundir la conciencia de que los grandes problemas de la condición humana actual*. Compuesto por cuatro citas visuales literales (Gallenkus, 2019, 2020). *Ugur Gallenkus*

## 3.2. ► **METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA ESCUELA *DALLA PARTE DEI BAMBINI***

### 3.2.1. ► **DALLA PARTE DEI BAMBINI: EL NACIMIENTO, EL NOMBRE Y LA HISTORIA DE EL PROYECTO EDUCATIVO**

Dalla parte dei bambini se fundó en 1985, cuando la educadora Rachele Furfaro dejó la escuela pública y reunió a su alrededor a un grupo de docentes de distintas procedencias para poner en marcha un proyecto de pedagogía alternativa que pone en el centro la infancia como espacio más fértil para experimentar el cambio, en línea con muchas de las reivindicaciones surgidas del “laboratorio” de los años 70. De hecho, *Dalla parte dei bambini* tiene en su propio nombre la idea de que, a diferencia del proceso educativo, el proceso de formación es ante todo de naturaleza espontánea y debe por tanto construirse en torno al verdadero protagonista: el niño. Y no un niño abstracto, sino el niño individual que cruza el umbral de la escuela al comienzo del año y es reconocido como único por su historia personal y su forma de expresarse, de habitar el espacio y de crear relaciones (Settembre, 2019).



Fig. 3.6 ► FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo explicativo. C



*Cada niño es único.* Compuesto por dos citas visuales literales (Arthur, 2017).

A lo largo de los años, *Dalla parte dei bambini* ha pasado de ser una escuela pública a ser una escuela acreditada, y ahora es una empresa privada de orientación social (que se ocupa de todos los asuntos que el sector público no puede abordar) que cubre el itinerario educativo desde la guardería hasta la escuela secundaria. Sus cuatro sedes están situadas en diferentes zonas de Nápoles.

En esta tesis presentaré los proyectos que me han llevado a colaborar con dos de ellas: la sede “Pontano” situada en un barrio de clase media; y otra más reciente, más innovadora y también más compleja, la sede “Montecalvario”, alojada en el espacio multifuncional “Foqus”, en el corazón del barrio ‘Spagnoli’, que desde 2013 acoge también a numerosas organizaciones que colaboran en la lucha contra la pobreza educativa: entre muchos otros, también una guardería, una agencia de fotoperiodismo, talleres de danza y musicoterapia, una delegación de la Academia de Bellas Artes, un centro de documentación, el centro Argo para jóvenes con discapacidades psiquiátricas y psicológicas que también preparan las comidas para los comedores escolares *Dalla parte dei bambini*. Se distribuyen en las diferentes localidades para ayudar a los niños a la hora de

comer (ver voz → 3.2.2.2 Administrar el tiempo), a veces participan con ellos en “campamentos escolares”.

“Montecalvario” responde al reto de hacer escuela en una zona frágil y de aunar diferentes realidades, creando una comunicación entre el interior y el exterior de la escuela y haciendo de la ciudad la propia escuela (ver voz → 3.2.2.3 Hacer una comunidad educativa; Repensar los espacios). Mientras que en la escuela “Pontano” las familias pagan la totalidad de las tasas, a la sede de Montecalvario convenios y subvenciones de particulares y del Ayuntamiento de Nápoles permiten el acceso incluso a las familias con recursos económicos limitados y menos sensibles a los proyectos experimentales.

### 3.2.2. ► ***DALLA PARTE DEI BAMBINI*: LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE UNA PEDAGOGÍA ACTIVA**

Las orientaciones pedagógicas a las que se refiere la escuela *Dalla parte dei bambini* son múltiples; el principal inspirador es Célestin Freinet, en particular el Freinet reinterpretado por el Movimento di Cooperazione Educativa

(MCE), del que la fundadora de la escuela, Rachele Furfaro (2004), era activista. Sin embargo, junto al fundador de la “escuela activa” y la pedagogía popular, la constelación de referencias teóricas incluye la casa-taller de Cenci (Lorenzoni, 2019a), Paulo Freire (2011), Lev Vygotskij (1979), Jerome Bruner (1984) y muchos otros.



Fig. 3.7 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo explicativo.** *El pensamiento de Freinet.* Compuesto por dos citas visuales literales (Dudognon, 1953, Freinet, 1937).

Partiendo de estos fundamentos, a lo largo de más de treinta años, los educadores escolares han desarrollado, cuestionado y reelaborado prácticas educativas extremadamente ricas en sugerencias, capaces de traspasar los límites del edificio escolar para extenderse a todos los aspectos de la vida cotidiana. Los principios metodológicos se han traducido y se traducen continuamente en acción, pero no en rutinas siempre iguales: cada año son “regenerados” por el grupo de educadores y toman la forma de nuevos proyectos.

He optado por presentar las principales referencias teóricas a través de una serie de palabras clave orientadas a la acción. Describiré cada una de ellas con el telón de fondo de las prácticas educativas adoptadas y perfeccionadas por la escuela, en consonancia con la afirmación de Caterina Vecchio según la cual “la pedagogía es a la didáctica lo que la filosofía es a la historia. La pedagogía es el pensamiento que orienta y contiene las iniciativas educativas” (Vecchio y Polidoro 2019).

### 3.2.2.1. ► OBSERVARSE Y OBSERVAR. COOPERAR. FORMARSE.

El primer grupo de palabras clave gira en torno a la figura del educador y su papel central en la transición de la teoría pedagógica a la acción educativa:

## OBSERVARSE Y OBSERVAR

El educador tiene la tarea de observar cuidadosamente todos los componentes que intervienen en el proceso educativo. En primer lugar, sabe orientar la práctica vinculando y reelaborando los conocimientos de los estudios pedagógicos y de otros campos de investigación, creando también vínculos entre mundos diferentes.

Pone su mirada crítica y se interroga continuamente sobre las experiencias realizadas, para cuestionarlas y mejorarlas, y no sólo individualmente, sino sobre todo en relación con los demás educadores (ver voz → 3.2.2.1. Cooperar). Cada día el educador se observa y se escucha a sí mismo, reconociéndose como persona única, consciente de que el niño es igualmente único; que está dispuesto a acoger y acompañar (ver voz → 3.2.2.2. Acoger) en el pleno respeto de su experiencia. Y, en el encuentro con el niño individual, recoge de la observación todas las informaciones necesarias para construir un camino de crecimiento basado en la escucha y en las relaciones, porque la dimensión emocional es fundamental para el pleno desarrollo del niño como persona.

## COOPERAR

*Nous leur disons: voilà ce que nous faisons avec ces outils, selon ces techniques, voilà ce que nous obtenons, voilà ce qui ne va pas encore, voici ce qui nous enchante. Peut-être ferez-vous mieux, auquel cas nous serons très heureux de bénéficier à notre tour de votre expérience (Freinet 1974, p.37)*

La idea de que los métodos de enseñanza no son el resultado de la elección del educador individual, sino el resultado de la comparación y la experimentación dentro de un grupo de colegas, se remonta a la pedagogía popular de Célestin Freinet (1896-1966), que fue retomada en Italia en 1951 por los docentes de primaria y secundaria. La “Cooperativa della Tipografia a scuola”, rebautizada como “Movimento di Cooperazione Educativa” en 1956, nació como un espacio para acoger y alimentar la comparación de experiencias innovadoras, a través de reuniones periódicas de las filiales locales, conferencias nacionales y la publicación de un “Bollettino di Cooperazione Educativa”, que hoy sigue vivo en formato de *newsletter*.



Fig. 3.8 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Fotoensayo explicativo**. MCE. Compuesto por dos citas visuales literales (Gamma-Keystone, 1960, MCE, 1970).

Hasta 1951 sólo las asociaciones de docentes católicos habían tratado de responder a una necesidad de intercambio y de colaboración que parecía ser ignorada, cuando no combatida, por los responsables de la Instrucción Pública . El MCE llevó a Italia la propuesta de Freinet de una escuela laica, democrática e inclusiva, inspirada en una visión clara de sus objetivos educativos y sociales: una escuela en la que la tarea del educador no es sólo transmitir nociones, sino desarrollar la cultura a través del intercambio con los alumnos, los colegas y la sociedad civil.

El propio Freinet no concebía su propuesta pedagógica como un método de aplicación rígida, sino como un conjunto de sugerencias técnicas que cada docente debía desarrollar y adaptar gradualmente al contexto en el que trabajaba. Su escuela fue concebida como una obra en continua actividad en la que todos los sujetos, independientemente de su origen ideológico, trabajan de forma colaborativa y experimental, sin dogmatismos ni sectarismos, hacia un objetivo común: el rescate social de todos los hombres a través de la palabra y la actividad manual (ver voz → 3.2.2.3. Conocer a través de la práctica).

## FORMARSE

*Es necesario cuidar a los que cuidan, ofrecer a los operadores un tiempo dedicado a la reflexión sobre su trabajo que les permita comprender las dinámicas en juego y de resistir el desgaste del trabajo por un “mantenimiento” constante de sus actitudes, métodos o elecciones educativas (Vecchio y Polidoro 2019)*

Los educadores dirigen los procesos de formación, pero ellos mismos están incluidos en un proceso de formación continua que tiene dos objetivos: ofrecerles herramientas de trabajo concretas en su relación con los niños, y consolidar la conciencia de sí mismos, su estilo único, sus recursos y también su formación específica. La formación se lleva a cabo en un contexto entre iguales, sin juicios, en la relación entre adultos, colegas y formadores que no se cansan de cuestionar a los demás y de compartir resultados y evaluaciones (ver voz → 3.2.2.1. Cooperar).

Todos los años los educadores participan en sesiones de profundización sobre temas más específicos dentro de la propia escuela, con colegas de mayor edad o bajo la dirección

de expertos externos. También participan en unas tres reuniones al año en el taller Cenci, en grupos que pueden ser muy amplios y que pueden albergar hasta sesenta personas. Además de los campamentos escolares para niños y adolescentes (ver voz → 3.2.2.3. Repensar los espacios), Cenci ofrece a los adultos talleres y *stages* para profundizar en las metodologías de enseñanza relacionadas con la palabra, la música, las matemáticas y la geometría, en estrecha relación con el “Movimento di Cooperazione Educativa” (ver voz → 3.2.2.1. Cooperar).

### 3.2.2.2. ► **ACOGER. CONOCER A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA. ADMINISTRAR EL TIEMPO.**

Como toda reflexión y toda práctica desarrollada en el contexto de la escuela *Dalla parte dei bambini* también el siguiente grupo de palabras-clave involucra a todos los protagonistas de la “tripulación” de la escuela, pero principalmente se refiere al niño, centro de la experiencia educativa como sujeto de derechos y portador de un inmenso potencial que sólo puede desarrollarse plenamente en el encuentro con los demás.

## **ACOGER**

*Es difícil determinar el momento en que nació en mí la idea de construir una escuela. Me gusta imaginar que esta idea nació con la niña asustado que fui el primer día de clase y que se alimentó de la sensación de pérdida y desconcierto que [...] acompañó mi trayectoria escolar. [...] Cuando, muchos años después, crucé el umbral de la escuela como educadora, encontré en los ojos de los niños el miedo y el desconcierto de quienes, perdidos, no encuentran en un lugar referencias o anclas a las que aferrarse. Desde ese momento, desde el momento en que el problema se me reveló en su objetividad y complejidad, estudié y trabajé para proporcionar al niño en la escuela referencias afectivas y cognitivas seguras que le permitieran expresarse dentro del grupo sin perder, en la relación con los demás, la definición de sus propios límites.*

(Furfaro, 2004, p.11)

En la escuela *Dalla parte dei bambini*, la fase de recibimiento es crucial y responde a dos criterios: es individualizada y se desarrolla a larga distancia, de acuerdo con las sugerencias de Jerome Bruner.

Cada niño es acogido al principio de su recorrido -tanto en la guardería como en la escuela infantil- con una cita dedicada únicamente a él y a sus padres, en una sala cuidadosamente acondicionada sólo para ellos, con el fin de crear una red de confianza que permita confiar y encomendar de forma consciente: el niño se confía a sí mismo en ese momento tan delicado que marca su primer paso en la socialidad, y el padre deposita la confianza en él porque elige la escuela como el mejor lugar para él, y al educador como la persona en la que confía plenamente, transmitiendo también su confianza a su hijo.

Al acoger al niño, el educador abandona su yo adulto para buscar el niño en su territorio, en una relación directa que le permite entrar en contacto con el niño en su singularidad como individuo, para “espiarlo” (ver voz → 3.2.2.1. Observarse y Observar), para reconocer tanto sus intereses como, sobre todo, sus emociones, antes de actuar.

Sólo en un segundo momento, la relación “uno a uno” entre el niño y el educador se transforma en la relación entre el niño y la comunidad de pares, según una progresión que no sigue plazos fijos, sino que se calibra en función del individuo y de sus ritmos: él mismo aclara cuándo se siente lo suficientemente seguro en el nuevo contexto como para despedirse del padre o la madre y por cuánto tiempo; cuándo está listo para conocer a otro niño, elegido por los educadores según un criterio de complementariedad; cuándo la pareja de niños está lo suficientemente unida como para incluirse en un grupo pequeño y, finalmente, en el grupo mayor. Estos tiempos de acogimiento prolongado no ralentizan el proceso escolar, al contrario, refuerzan las nuevas relaciones que, una vez fuera de la unidad familiar, el niño establece con los adultos y los compañeros que le acompañarán en los años siguientes.

La admisión no es sólo la inicial, sino también la diaria que cada mañana se reserva para los niños y sus padres, a través de “rituales” que marcan el límite entre la fase de entrada y el comienzo de las actividades. Por ejemplo, la “caja mágica” es una práctica consolidada que

se ejecuta desde el primer día de clase: según un ritual siempre igual pero al mismo tiempo siempre diferente, los educadores recogen galletas, caramelos y bocadillos en una caja y los transforman en lo que los niños, sentados en círculo, piden por turnos y mirándose a los ojos; la regla en la que se basa esta pequeña “democracia circular” es ceñirse a la categoría que se establece antes de empezar, por ejemplo animales, objetos, color, miedos o alegrías. Así, si la categoría elegida para ese día es “animales voladores”, no se podrá pedir un elefante o una planta. Tras este esfuerzo de conceptualización (el primero de la rutina diaria) ya no hay límites para las peticiones de los niños, que confían sus deseos -es decir, lo más íntimo de su ser- al grupo, en un contexto seguro y acogedor en el que todos comparten el secreto de la magia. Así, por ejemplo, una galleta puede convertirse en una criatura imaginaria o en una madre consoladora, o incluso en un enorme hipopótamo que todos los niños tienen que sacar de la caja juntos y con cuidado. Otra regla muy importante es que el deseo expresado debe ser único e irrepetible: el ambiente de concentración y respeto por el turno en el que los niños están acompañados hace que cada

niño deba escuchar atentamente los deseos de sus compañeros para no expresar el mismo. “En el círculo, cada niño se siente protegido y sabe que cualquier petición, incluso la más atrevida, será concedida y cumplida. Al acoger las fantasías de los niños, acogemos una gran parte de su Yo, todavía impregnada de magia” (Furfaro 2004, p. 38).

A disponer de las herramientas necesarias, la escuela *Dalla parte dei bambini* ofrece una especial hospitalidad a niños y niñas de otras culturas y/o con alguna discapacidad física o psicológica, que no han recibido una acogida adecuada en las escuelas estatales.

La admisión es, en general, una actitud de inclusión a las solicitudes procedentes de nuevos tipos de familias (extensas, homogéneas, monoparentales, de acogida, adoptivas). La escuela *Dalla parte dei bambini* va más allá del concepto de “generalidad” y trabaja, en cambio, sobre el concepto de “cuidar”, consciente de que si se educa a los niños sobre las diferencias entre los tipos de familias hacen que estas aquéllas formen parte del propio grupo.

## CONOCER A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA

*El conocimiento que no proviene de la experiencia no es realmente un saber (Vygotsky 1979)*

*Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo: las personas se educan a sí mismas junto con la mediación del mundo (Freire 2011, p. 69)*



Fig. 3.9 ► FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo explicativo. Con la autora. (Fabbrocino, 2020).



Conocer a través de la práctica. Compuesto por dos fotografías de

Todo el planteamiento pedagógico de la escuela *Dalla parte dei bambini* se basa en el supuesto de que todo aprendizaje empieza por “sentir” y por “vivir” una experiencia en términos concretos, que sólo después se metaboliza, se transforma en pensamiento, se verbaliza. Por ello, los lenguajes no verbales, la creatividad, la empatía y el uso de los cinco sentidos desempeñan un papel central, en un entorno sereno y emocionalmente “nutritivo” (ver voz → 3.2.2.3. Repensar los espacios) y en una red de relaciones significativas con adultos que construyen caminos para ellos. No puede haber conocimiento si el niño no participa como protagonista, con sus propios procesos mentales y su propio hacer, en el proceso de aprendizaje, acompañado por un adulto que le reconozca, le observe y le guíe (ver voz → 3.2.2.1. Observarse y observar), acompañándole sin “distraerle” en sus exploraciones, en sus construcciones, en su planificación y reflexión de sus experiencias, en la finalización de sus proyectos iniciados.

Vivir las cosas a través del cuerpo, explorar libremente con los sentidos, pensar de forma creativa y poder contar con la mediación del

educador: estas son las piedras angulares del método de activismo pedagógico, un enfoque educativo inspirado en John Dewey, el erudito estadounidense que, a finales del siglo XIX, hizo que la pedagogía se adhiriera al método científico, el cual prevé procesos marcados por las fases de planificación, experimentación y verificación.

La escuela de Dewey se basa en la idea de que el éxito educativo no significa alcanzar unos estándares establecidos, sino, por el contrario, pensar y producir de forma crítica y original; todo el proceso gira en torno a la acción del niño que, siguiendo su necesidad evolutiva innata, en el juego y el descubrimiento, investiga la realidad con las herramientas de un pequeño científico, formulando hipótesis y poniéndolas a prueba. La interpretación de la pedagogía desde un punto de vista activista implica una estrecha interacción con las ciencias sociales (que se empeñan en redefinir los contextos en los que se forma el niño) y una nueva concepción de la infancia, según la cual el niño ya no es visto como un adulto en potencia, sino como un sujeto dotado de características específicas de la edad de desarrollo. La “epistemología genética” de Jean Piaget se basa en estos

fundamentos: el enfoque interdisciplinario de la filosofía, la epistemología y la psicología demuestra que el conocimiento nace y se construye junto con el sujeto que conoce y aprende, y que el conocimiento no puede ser, por tanto, abstracto y externo a la mente de los individuos, sino que se crea paralelamente a la evolución de la inteligencia, partiendo, por tanto, del estadio infantil.

El “hacer” de los niños implica una serie de acciones interconectadas: emprender, construir, realizar, producir, ejecutar, interpretar, dar lugar, generar; y todas deben combinarse con ritmos, tiempos y estilos personales. Desde la guardería, las acciones de los niños son sensoriales y manipulativas: es a través de sus manos como se afinan y desarrollan la imaginación y la creatividad, potenciando la originalidad de cada individuo. Durante el proceso educativo se perfila una serie de prácticas que, a través de la exploración, la investigación, la búsqueda-acción y el descubrimiento, conduce al aprendizaje y al conocimiento del mundo exterior, pero también del interior. A través de la experiencia del mundo uno llega a conocerlo y a conocerse a

sí mismo dentro de él; a través del diálogo uno se capacita para razonar según las categorías de diferencia, posibilidad y cambio, creciendo como individuos que pueden contribuir a transformar la sociedad en un sentido democrático. En este sentido, la escuela *Dalla parte dei bambini* se refiere a una práctica pedagógica que adquiere un alcance político y, como espera Freire, es capaz de guiar a las personas, ya no “oprimidas”, en un “proceso de liberación permanente” (Freire 2011, p. 40).

Al igual que los niños no son una “tabula rasa” en la que imprimir conocimientos y habilidades, los adultos que participan en el proceso educativo no pueden considerarse figuras neutrales o adherentes a un perfil estándar: cada uno de ellos es portador de su propia individualidad y de su propio bagaje cognitivo y vital, que entra en juego en la relación con los niños y que hace que la relación sea viva además de activa.

Los supuestos teóricos que regulan la acción del educador son dos y están estrechamente entrelazados: la teoría *scaffolding* desarrollada por Jerome Bruner y otros en un artículo de 1976

(Wood, Bruner y Ross, 1976), y la teoría del “desarrollo próximo” de Lev Semënovič Vygotskij. Scaffolding (del inglés “scaffold”, que significa “andamio”) es la intervención de una persona más experimentada (padre, educador, profesor, pero también un compañero con mayores competencias) que apoya a una persona menos experimentada en la realización de una tarea o en la resolución de un problema que aún no sería capaz de abordar de forma autónoma. No se trata sólo de un apoyo intelectual o técnico, sino también emocional y meta-cognitivo: emocional, porque el objetivo es ayudar al menos experto a superar las barreras, incluidas las motivacionales; meta-cognitivo, porque se anima al alumno a alcanzar una competencia, pero sobre todo a desarrollar aquellos mecanismos y recursos cognitivos que le serán útiles para futuras tareas, cada vez más complejas.

La zona en la que opera esta sinergia es la que Vygotskij definió como “zona de desarrollo próximo”, y se sitúa en el medio entre dos zonas del desarrollo cognitivo del individuo: la “zona de desarrollo efectivo” (la de las competencias ya adquiridas y efectivas) y la “zona de

desarrollo potencial” (la de las competencias potencialmente adquiribles en un futuro próximo o ya inmediatamente con el apoyo de un experto). Por lo tanto, lo *scaffolding* se sitúa en la frontera entre el nivel de desarrollo actual y el potencial, para acompañar al niño en la construcción activa de su proceso de aprendizaje, en un nivel ligeramente superior al límite de su área de desarrollo real.

Si el aprendizaje es un proceso de construcción que lleva a asimilar como parte de uno mismo lo que se aprende, el lugar privilegiado donde esto ocurre es el taller. En la escuela *Dalla parte dei bambini* cada niño es libre de elegir dónde poner el papel y la bandeja de colores. Se le deja experimentar con los colores y los materiales, y sólo al final intenta contar, no “qué” ha dibujado sino “cómo” ha vivido emocionalmente el encuentro con el dibujo.

Además, el taller es emblemático de una transmisión de conocimientos que nunca se impone desde arriba, sino que se comparte, por lo que adopta la forma de una investigación participativa.

## ADMINISTRAR EL TIEMPO

El día típico se construye en torno al niño y a su concepto del tiempo, para que pueda gestionar y prever los distintos momentos de la rutina. Su desarrollo cognitivo aún no es capaz de enmarcar en el tiempo la información “dentro de dos horas vamos a comer”, por lo que esa misma información hay que dársela refiriéndose a experiencias concretas que ya conoce: “ahora vamos a abrir la caja mágica (ver voz → 3.2.2.2. Acoger), luego haremos el taller y después iremos a comer”, permite que el tiempo lineal, marcado por las experiencias, tome forma también a nivel conceptual en la mente del niño.

El primer momento del día está marcado por la acogida en un espacio especialmente organizado por rincones temáticos en los que los niños encuentran lo que ya conocen, recuerdan y aman, para acompañar más suavemente la separación de los padres.

Cuando el grupo está completo, hacia las 10 de la mañana, comienza el imprescindible ritual de la “magia”, la merienda alrededor de la caja

habitada por todos los deseos que se puedan pensar y expresar. Una vez interiorizadas las reglas de este ritual, el educador puede darles forma para dirigir la “magia” que introduzca la actividad del día. Por ejemplo, si se está

trabajando la percepción del rostro, saldrán partes de la cara de la caja; la “magia” también varía según la edad de los niños, de modo que los mayores se enfrentarán a categorías más complejas y detalladas.



Fig. 3.10► FABBROCINO, M. (2021). **Fotografía independiente.** *Momentos cotidianos.* (Fabbrocino, 2020).

Posteriormente llega la hora del baño y luego se pasa a las actividades del día, divididas en áreas temáticas pero todas centradas en la “metáfora”, es decir, el proyecto educativo que se elaboró a principios de año y que acompañará todos los meses siguientes en los distintos grupos de edad. Así, la metáfora del primer año está representada por los cinco sentidos y la percepción del rostro y el cuerpo, y se concreta en una serie de talleres educativos vinculados con las áreas expresivas y dirigidos por educadores con la ayuda de expertos: taller de color, taller de luz, taller de psicomotricidad, taller de cuentos, taller de sonido y muchos otros.

Después del taller hay tiempo para el almuerzo, durante el cual los educadores son asistidos por chicos discapacitados del centro Argo.

Después de la comida, el juego es libre en las zonas exteriores, que a veces sólo se utilizan para los talleres. Los educadores tienen así la oportunidad de observar cómo los niños organizan los conocimientos adquiridos esa

mañana y ocupan el espacio que les rodea de forma autónoma, de manera que si se ha contado una historia justo antes, será interesante observar si los personajes y los acontecimientos se reviven en el juego, o si una emoción reaparece en el juego si se ha producido previamente un momento de tensión. En esta fase los educadores dan un paso atrás y activan un mecanismo de observación más que de intervención, que sólo se produce si es necesario.

En la tarde se realiza una actividad más práctica en la que se devuelve al nivel cognitivo lo que se ha hecho por la mañana, a través de un proceso llamado “restitución cognitiva”; puede ser una actividad de manipulación o un juego de psicomotricidad para perfeccionar las técnicas.

Para preparar la salida, se realiza otra sesión “mágica” para luego despedirnos y volvernos a encontrar al día siguiente.

### 3.2.2.3. ► HACER COMUNIDAD EDUCATIVA. REPENSAR LOS ESPACIOS. CRUZAR LAS FRONTERAS. COMUNICAR Y DOCUMENTAR.

El tercer y último grupo de palabras clave gira en torno al papel de la escuela en la participación de las familias y el entorno en un diálogo permanente.

#### HACER COMUNIDAD EDUCATIVA



Fig. 3.11 ► FABBROCINO, M. (2021). **Fotografía independiente.** *Hacer Comunidad.* (Fabbrocino, 2021).

Para crear una comunidad educativa es necesario, en primer lugar, que las familias conozcan el itinerario educativo de sus hijos, participen en los objetivos y la metodología de la escuela y compartan un lenguaje común.

Los padres participan en el proceso escolar desde la acogida (ver voz → 3.2.2.2. Acoger) con un objetivo: garantizar coherencia y continuidad a los niños y a los jóvenes en su trayectoria de crecimiento entre familia y escuela. Su participación no termina con los primeros días de inclusión, sino que se extiende a lo largo de todo el año escolar y durante las prácticas diarias. Por ejemplo, los padres y los hijos se turnan para preparar la merienda de la mañana que toda la clase comerá al día siguiente. Además, la familia, entendida como primera unidad de socialidad, abre sus puertas a los compañeros del niño como parte del “tour por las casas”, previsto en el segundo año de escuela infantil (ver voz → 3.2.2.3. Cruzar las fronteras).

La comunidad educativa más amplia incluye también todas las realidades que operan sobre el territorio y con las que la escuela puede y debe establecer acuerdos de corresponsabilidad:

asociaciones culturales y deportivas, oratorios, instituciones, organizaciones no gubernamentales, empresas. La escuela debe convertirse en el eje en torno al cual gira una red local, lo que puede marcar la diferencia a la hora de reducir el abandono escolar, el fenómeno de los jóvenes que ni estudian ni trabajan (NEET, Neither in Employment nor in Education or Training) y la falta de confianza general en la institución escolar.

Paralelamente a la atención a las familias y al entorno local, la escuela se pone el objetivo de introducir los muchos nuevos miembros a la filosofía que guía sus opciones pedagógicas y organizativas (ver voz → 3.2.2.1. Formarse).

La escuela *Dalla parte dei bambini* se hace comunidad también dentro de la escuela, desarrollando relaciones solidarias -y no roles definidos jerárquicamente- entre todos los que la habitan y que deben ser conscientes del propio actuar en el recorrido, desde la planificación hasta la evaluación, pasando por la acción: educador, director, coordinador, auxiliar técnico administrativo, personal de laboratorio, *tallerista*.

## REPENSAR LOS ESPACIOS

*Los niños que tienen libertad para hacerlo, en primer lugar modifican el espacio de sus juegos [...]. Modificar el espacio es crear mundos. La desatención al espacio por parte de la mayoría de nosotros docentes [...] está ligada a la desatención por el cuerpo: un cuerpo estático, inmóvil, al que se le exige una atención pasiva, es un cuerpo sentado; un cuerpo en movimiento es más difícil de manejar, obviamente, pero ofrece enormes posibilidades en el aprendizaje y en las relaciones recíprocas, que son las dos grandes claves de la educación.*

(Lorenzoni, 2019b)

Partiendo de la suposición de que el contexto, entendido como espacio, es un elemento fundamental del proyecto educativo (Močinić y Moscarda 2016; Ceppi y Zini 1998), y que un contexto rico de estímulos es fundamental para estimular la atención y la curiosidad infantil, la escuela *Dalla parte dei bambini* da gran importancia a la estructuración de los espacios internos y al diálogo con los externos.

Uno de sus referentes teórico-operativo es Franco Lorenzoni, que siempre ha insistido en la necesidad de llenar un grave vacío de la formación, tanto inicial como en servicio, de los educadores (ver voz → 3.2.2.1. Formarse) sobre el tema del espacio, tan estrechamente vinculado con el tema del cuerpo (Capelli y Lorenzoni 2002). Sus ideas, elaboradas en cuarenta años de docencia en la escuela primaria, se materializan en la casa-taller de Cenci, en la provincia de Terni, en Umbría, que fundó en 1980 junto a su compañera y colega Roberta Passoni.

A lo largo del año, Cenci acoge experiencias que rompen con los esquemas y jerarquías de la educación tradicional, empezando por la elección del espacio: en los campamentos escolares de tres a cinco días, niños y adolescentes viven un espacio abierto, rodeado de naturaleza, en el que el mero hecho de sentarse en el suelo en círculo y no en un pupitre y de cara a la mesa del educador, establece un cambio de perspectiva (Lorenzoni 2019a).

Mirar al cielo y al campo fomenta el asombro y el deseo, sin los cuales el aprendizaje no puede tener lugar.

Asimismo, el desprendimiento de la tecnología cotidiana acerca a cada uno a sí mismo y, en consecuencia, también a los demás, y predispone a la escucha y a la concentración.



Fig. 3.12 ▶ FABBROCINO, M. (2021). **Fotografía independiente.**



*Repensar los espacios.* Compuesto por una fotografía de la autora. (Fabrocino, 2020).

El objetivo de la casa-taller de Cenci es utilizar un entorno más libre y aireado, no escolar, para experimentar métodos alternativos que luego puedan trasladarse dentro la escuela. Al salir del campo y volver “dentro” la escuela de infancia, incluso en un aula, los niños pueden lograr la máxima concentración en lo que les gusta, por supuesto, siempre que se les dé la oportunidad de autoorganizarse, de mover los objetos y los muebles, y de elegir su propio “rincón” (el del color, o el del disfraz, etc.). Y esa concentración centrada en lo que les gusta es, sin duda, el paso fundamental para acercarse a la lectura.

Siguiendo la propuesta de Lorenzoni, en el aula -o mejor dicho, en la “habitación”- de las escuelas *Dalla parte dei bambini* no hay pupitres ni sillas; los niños pueden sentarse en círculo. El espacio cambia continuamente a lo largo de la jornada, transformándose en talleres según los distintos momentos de la rutina (ver voz → 3.2.2.2. Administrar el tiempo); cada año se vuelve a pintar la habitación y se reinicia desde cero, como un lienzo en blanco listo para recibir nuevos dibujos. La habitación está en constante diálogo con el espacio exterior, que puede ser un espacio del propio edificio,

como el patio o el jardín destinado al juego libre o, muy a menudo, el espacio de la ciudad. Y no sólo el espacio urbano, sino también esos retazos de naturaleza que Nápoles y sus alrededores pueden ofrecer para observar un viñedo o recoger castañas.

Otro docente y pedagogo que ha trabajado mucho el concepto de espacio, de luz, de libertad de movimiento y de cambio de perspectiva de la mirada es Loris Malaguzzi, también seguidor de la “escuela activa” de Freinet y partidario convencido de la idea de que el desarrollo social, y por tanto cognitivo, de los niños depende sobre todo de la forma en que se estructura el entorno que les rodea y de los materiales que se les ofrecen. El espacio, según una de sus célebres afirmaciones, es el “tercer educador” -después de la familia y los docentes- que acompaña a los niños en el proceso auto-constructivo de su crecimiento y de su aprendizaje, porque un espacio bien construido les da seguridad y autonomía, estimula el deseo de explorar y el placer de hacer con los demás (ver voz → 3.2.2.2. Conocer a través de la práctica). “El espacio”, tantas veces dado por sentado o considerado

un simple contenedor, “es siempre un maestro; es un maestro invisible, pero es él quien informa las relaciones mutuas” (Lorenzoni, 2019b).

Desde el punto de vista de los educadores, un espacio bien construido permite además observar y documentar los juegos, los avances, los descubrimientos de la clase (ver voces → 3.2.2.1. Observarse y observar; → 3.2.2.3. Comunicar y documentar) desde un nuevo punto de vista, que ya no es el tradicional de quienes dirigen y regulan el proceso educativo desde arriba.

No es casualidad que el proyecto al que el nombre de Malaguzzi está indisolublemente unido, el llamado Método Reggio Emilia (o Reggio Emilia Approach)<sup>9</sup>, haya llamado la

---

9 A partir de 1963, Malaguzzi coordinó para el Ayuntamiento de Reggio Emilia la organización de la primera red laica y pública de escuelas para niños de 3 a 6 años; en 1971 resumió las directrices y las prácticas de su trabajo como consultor en ‘Esperienze per una nuova scuola dell’infanzia’ (Actas del seminario de estudio celebrado en Reggio Emilia en marzo del mismo año); en 1980 se fundó el Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia (Grupo Nacional de Centros Infantiles y Preescolares) con el objetivo de coordinar la investigación sobre la educación infantil. En 1994, para gestionar las visitas y las solicitudes de contacto de Italia y del extranjero, se fundó el organismo público Reggio Children.

atención del mundo gracias a la difusión del trabajo realizado en los centros de educación infantil y preescolar del municipio emiliano. “Cuando el ojo salta por encima del muro” (1980), posteriormente rediseñada y ampliada con el título “Los cien lenguajes del niño”, viajó por muchos países del mundo, ganando el interés de Suecia, Cuba, Bulgaria, España, Japón, Suiza y Francia, hasta que en 1991 aterrizó en el MOMA de Nueva York, lo que le valió a una de las escuelas de Reggio un entusiasta artículo en la revista *Newsweek* y el título de mejor institución de educación infantil del mundo. La exposición documentaba cómo los niños, situados en un contexto de belleza y capacitados para trabajar creativamente con la ayuda de artistas, creaban ellos mismos la belleza.

El concepto de “dentro” está ligado al significado de contexto de uso: la sección, el aula, los laboratorios, el comedor son espacios en los que todos pueden, a través del hacer (ver voz → 3.2.2.2. Conocer a través de la práctica), establecer un diálogo entre las realidades externas e internas, favoreciendo procesos de integración, transformación y enriquecimiento mutuo.

Junto con la acción en sí, el cuidado dedicado al lugar que acogerá la acción también contribuye al éxito de la obra. La apropiación del espacio es una fase crucial que va de la mano con la formación del grupo en los primeros meses de la escuela (ver voz → 3.2.2.2. Acoger). Durante esta fase, en la escuela *Dalla parte dei bambini*, los niños se adueñan libremente de las aulas y las personalizan a su antojo, con dibujos y formas para representarse a sí mismos, o con cajas de cartón en las que se refugian para crear mundos imaginarios y muchas oportunidades de juego donde el juego libre trae consigo nuevas agregaciones espontáneas, no mediadas por los adultos. En los talleres diseñados por el tallerista (es decir, un educador con habilidades artísticas) con el apoyo de otras figuras con diversas habilidades, y manipulando colores y materiales (arena, harina, agua, serrín...) los niños relacionan el mundo exterior con sus sensaciones interiores, dan forma a sus pensamientos o dejan que las formas moldeadas les sugieran nuevos pensamientos, sintiéndose ahora lo suficientemente seguros como para confiar sus fantasías y emociones al grupo.

## CRUZAR LA FRONTERA

*Cruzar la frontera significa potenciar el propio espacio y desarrollar la interconexión con los recursos presentes, con el municipio, las asociaciones y el barrio, moviéndose en los ejes principales de su estructura: personas, enseñanza, espacios y lugares. Traspasar las fronteras significa establecer una red de relaciones en la que, junto con las Administraciones, desde las más cercanas hasta las centrales, se puedan establecer sinergias de proyecto con las distintas partes implicadas en el proceso educativo. También significa formular pactos con la comunidad, en los que todas las realidades y personas implicadas definen conjuntamente un proyecto territorial basado en la corresponsabilidad educativa.*  
(Fabbrocino, 2021)



Fig. 3.13 ▶ FABBROCINO, M. (2021). *Fotoensayo explicativo. Ruzar la frontera*. Compuesto por dos fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).

Para que la escuela se convierta en un verdadero lugar de conocimiento, es necesario ampliar más allá de los confines del edificio escolar el espacio que se da a los niños, favoreciendo el encuentro con diferentes contextos ambientales y relacionales: el museo, la calle, la casa, el barrio, la ciudad, las personas que se pueden encontrar allí. Todas estas “salidas” dan lugar a una práctica educativa directa, en la que los niños aprenden de forma vivencial (ver voz → 3.2.2.2. Conocer a través de la práctica) e inmersos en contextos reales, vividos en primera persona y no observados desde lejos.

Ya en los años 70, Malaguzzi llevaba la escuela a la ciudad una vez a la semana, cargando a los niños y los instrumentos en un camión y organizando exposiciones al aire libre: “Los niños eran felices. La gente miraba, se sorprendía y hacía preguntas” (Malaguzzi 1983).

En la escuela *Dalla parte dei bambini*, una experiencia central, inspirada de nuevo en la visión de Lorenzoni, es el “campamento escolar”, que abarca de tres a cinco días según la edad de los niños. Aquí los niños son recibidos, junto con los educadores, por los responsables de

los talleres que han preparado actividades, principalmente al aire libre, en torno a un tema principal, una “metáfora”. Por la noche se realizan actividades, como la observación de las estrellas o los paseos en silencio.

Esta experiencia también permite replantear las fronteras tradicionales entre la escuela y la familia, reforzando aún más el compañerismo entre profesores y maestros, entre profesores y niños y entre los mismos niños en una atmósfera mágica y fuera de este mundo en que los padres están excluidos (incluso la comunicación tiene lugar entre educadores y padres, y no directamente entre niños y padres). El campamento escolar no es una excursión: la propia elección de no informar a los niños del destino responde a la idea de que vamos juntos a un lugar “inquietante”, que no cuenta por “dónde está” sino por “lo que es”, por las metáforas e historias que representa.

No siempre es necesario ir muy lejos: se puede empezar a explorar el “fuera” partiendo de los lugares más familiares para los niños, sus casas, que se abren al grupo-clase en un proceso didáctico destinado a construir la identidad a través de la adquisición de categorías del espacio. El “dentro” de la escuela se une así al “dentro” de cada individuo. A lo largo de los tres años, los educadores siguen

un “lienzo” que pueden adaptar al grupo y a sus especificidades, pero que básicamente implica tres pasos graduales desde el “dentro” hasta el “fuera” e involucra intensamente a las propias familias (ver voz → 3.2.2.3. Hacer comunidad educativa).

En el primer año, se trabaja en la “escuela personal”, es decir, en la experiencia del niño individual: el padre cuenta las primeras etapas importantes de la historia individual del niño, documentándola con objetos reales (por ejemplo, el primer body o los primeros juguetes), y la confía al grupo.

En el segundo año, los padres abren las puertas de la casa y, junto con el niño, preparan la bienvenida en un espacio íntimo para compartir con todos: por ejemplo, un cuento sobre las casas del mundo, una serie de actividades y una merienda. En el “dentro”, con la ayuda de los educadores, la casa se transforma en un taller (por ejemplo, trabajando con la arcilla o haciendo fotos de lo que se ve desde las ventanas); y en el “fuera”, los niños, al desplazarse de la escuela a las casas, como del centro a los nodos de una red, construyen una primera cartografía de los lugares en los que viven y que están unidos por carreteras, trabajando así las distancias espaciales y temporales (¿cuánto tiempo se tarda en ir de mi casa a la tuya? ¿está

cerca o lejos de la escuela?), así como el concepto de diversidad (a mí me gusta hacer esto, a ti te gusta lo otro) y de subjetividad (porque no hay un espacio neutral u objetivo, sino sólo filtrado por la experiencia personal).

En el caso de Montecalvario, los educadores consideraron que había demasiada disparidad entre las casas y que los niños de los “bajos”<sup>10</sup> no podían acoger a una veintena de compañeros; por ello se sustituyó el concepto de “espacio personal” desde el que investigar el constructo abstracto de “espacio” por el de “espacio de barrio”, explorado a través del arte, siguiendo los murales de Cyop & Kaf.

En el tercer año, los niños ya han procesado la desvinculación del espacio familiar y han ocupado el espacio escolar como propio, por lo que están preparados para mirar a un contexto más amplio: el barrio o la ciudad. El descubrimiento ya no tiene lugar a través de la puerta de las casas individuales, sino a través de la entrada del museo, un lugar en la frontera entre la ciudad y el mundo, como una estación o un aeropuerto: aquí no se encontrará

---

<sup>10</sup> El bajo napolitano (‘O vascio) es un pequeño piso situado en la planta baja de los antiguos palacios napolitanos. Se compone de una o dos habitaciones y tiene acceso directo a la calle.

con personas en tránsito, sino con las ideas de personas que querían comunicar algo.

Ir más allá de las paredes y las ventanas del aula implica un replanteamiento radical de la escuela, que deja de ser un edificio cerrado para convertirse en un puente que fomenta el diálogo entre todos los miembros de la comunidad (no sólo alumnos, padres y educadores, sino ciudadanos, artistas, políticos, etc.) y entre las distintas generaciones. La idea de la “escuela difusa” encuentra sus precedentes, por ejemplo, en el “Proyecto Educativo Integrado”, que en Turín, en los años 70, llevó las clases a las oficinas de registro y a las zapaterías, dando voz a profesores y alumnos en igualdad de condiciones con los administradores y urbanistas en el diseño de los espacios que rodean la escuela. Hoy en día, la “educación difusa” teorizada por Mottana y Campagnoli apunta a una revolución que parte de una escuela abierta para construir nuevas formas de participación y generar transformaciones en la sociedad, ante todo el reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos activos de la ciudadanía, plenamente capaces de hacer su propia contribución específica. Las motivaciones y los métodos son compartidos con el proyecto

“È tempo per una scuola sconfinata” (Es hora de una escuela sin límites), que, bajo el patrocinio de la Fundación Feltrinelli, desde 2020 pretende dar a los niños y a los jóvenes el papel de codirectores de los proyectos educativos que les conciernen, así como el derecho a reocupar los espacios de escucha y de visibilidad que la pandemia ha impedido durante meses.

En la perspectiva de la escuela *Dalla parte dei bambini*, la ciudad se convierte en el teatro de la educación y también en un nuevo recurso educativo, “una gran aventura” (Furfaro 2004, p. 61).

Montecalvario es la experiencia más interesante, y también la más compleja, de las escuelas *Dalla parte dei bambini* desde este punto de vista: la escuela está fuertemente abierta al contexto que la rodea, la zona “frágil” de los barrios españoles; y trabaja para unir diferentes realidades territoriales en torno al concepto de “escuela difusa del barrio educador”: la escuela media que en determinados días de la semana sale de las aulas no sólo para dar un paseo, sino porque el descubrimiento del contexto productivo, social, cultural y humano tiene un verdadero valor educativo, y porque la propia ciudad se transforma en una escuela.

## COMUNICAR Y DOCUMENTAR

*La documentación es una cuestión de confianza mutua, de estima mutua. En algunos lugares se considera una injerencia oportuna o perjudicial en los derechos de alguien. Lo hacemos porque nos da una comprensión más cercana y reflexiva de nuestro trabajo.*

(Loris Malaguzzi)

La escuela está llamada a presentar su proyecto educativo a las familias, al territorio, a la administración, a la red, así como al día a día de su trabajo. La creatividad y la competencia que se expresan en la creación de bienestar en los niños, los jóvenes y sus familias deben encontrar una representación adecuada en las herramientas de comunicación utilizadas.

La estrategia subyacente a la comunicación no es sólo hacer que la gente “entienda” racionalmente, sino también hacer que “sienta” el valor de su trabajo y los valores que transmite, y no sólo el “qué” sino sobre todo el “por qué”.

Observación y documentación son los requisitos previos y el punto final de cualquier proceso educativo. A través de una mirada “pedagógica” que planifica la toma, la filmación y la narración, el operador transforma el trabajo cotidiano en material de documentación. Es decir, “detiene” y devuelve las huellas del trayecto de los niños y las relaciones que se forman entre ellos y los educadores, mostrando cómo construyen sus conocimientos/aprendizajes a diario y cómo los gastan en otros contextos.

Este material puede recogerse en forma de notas escritas sobre lo que se dice y se hace, grabaciones de audio o vídeo, fotografías, o en forma de colección de trabajos de los niños, desde dibujos hasta cualquier producción expresiva.

La documentación crea un lenguaje común entre el personal involucrado; de hecho, el trabajo de documentación permite al grupo de operadores reconocerse, crear una memoria histórica, así como reflexionar de forma rigurosa y sistemática sobre lo que se ha hecho y lo que se hará.

La documentación también tiene la importante función comunicativa de representar la filosofía y la estrategia educativa de la escuela hacia el exterior, para hacerla legible a las familias y al entorno local, lo que permite crear una verdadera cultura para los niños. En fin, la documentación contribuye sustancialmente a crear una continuidad entre la escuela, la familia y el contexto social (ver voz → 3.2.2.3. Hacer comunidad educativa).



Fig. 3.14 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotografía independiente**



e. *Documentar*. Compuesto por una fotografía de la autora. (Fabbrocino, 2019).

### 3.3. ► LA RELACIÓN ENTRE EL ARTE Y LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA *DALLA PARTE DEI BAMBINI*

*Desde la filosofía de Kant, siempre ha sido un lugar común de la teoría estética que el arte es universal; no es el producto de un deseo o apetito puramente personal o individual, sino que es un valor compartido por todos los que lo perciben.*

(Dewey 1909, p. 26)

De la observación en el campo y de las entrevistas realizadas en la escuela, es decir, a través de las mismas herramientas que destacué en la introducción del capítulo 3, surgieron no sólo las palabras clave del estudio de caso, sino también las macrocategorías a las que me referiré continuamente al investigar la relación entre arte y educación y entre juego y educación: relaciones que exploraré no a nivel teórico sino siempre en el terreno que exploré, las prácticas pedagógicas

Por ejemplo, cuando pedí ayuda a los educadores para identificar las referencias teóricas de la escuela con respecto a las teorías del desarrollo evolutivo de la infancia y del sentido estético, y ellos indicaron a Dewey como único modelo, opté por informar sólo de las reflexiones de Dewey sobre este tema,

para no salir de los límites del ámbito que constituye mi campo de investigación.

En lo que respecta a la relación entre las artes visuales y la educación, me ceñiré a/he identificado estas macrocategorías:

- Cultivar el sentido estético para el desarrollo de la infancia;
- Imaginar para aprender en el taller;
- Vivir el museo de arte contemporáneo;
- Dibujar y copiar para expresarse a sí mismo.

La relación entre el juego y la educación, siempre enmarcada en el contexto de la escuela *Dalla parte dei bambini*, se desarrollará a través de las siguientes macrocategorías:

- Aprender a jugar y jugar para aprender;
- Una pedagogía del juego.

### 3.3.1. ► CULTIVAR EL SENTIDO ESTÉTICO PARA EL DESARROLLO DE LA INFANCIA

La reflexión sobre el vínculo entre arte y educación pasa en el pensamiento de John Dewey (2017, p. 45)

y su definición de “experiencia” como vehículo natural de evolución: en la auténtica experiencia, el yo de quien la vive pasa de una situación confusa y desordenada a un nuevo estadio de desarrollo y conciencia, lo que implica también una mejora en la relación con su contexto ambiental y social. Dewey se basa en el erudito William James, que en su obra *What is an emotion?* (1884) ya había subrayado las implicaciones estéticas de la experiencia como un lugar en el que no hay división entre la materia y la acción; entre el objeto y el sujeto, sino que ambos están contenidos de forma complementaria.

Según Dewey, al relacionarse con la obra de arte y reelaborarla en su interior, a la luz de sus emociones y percepciones, el sujeto trabaja una mediación entre la experiencia ordinaria y la experiencia que experimenta en la obra. El arte está en constante movimiento, al igual que la interacción del sujeto con su entorno,

y ninguna experiencia está desprovista de calidad estética. Además, los enemigos de la estética “no son ni lo práctico ni lo intelectual; son la monotonía, la inercia [...], la sumisión a las convenciones” (Dewey 2017, pp. 65-66), la separación típicamente moderna del arte y la vida cotidiana. Si se salva esta fractura, el arte puede asumir plenamente su papel educativo y agregador: “en la medida en que cumple su función, el arte es también una reelaboración de la experiencia de la comunidad en dirección a un mayor orden y unidad” (Dewey 2017, p. 100), y por tanto un mecanismo fundamental de crecimiento social en dirección democrática (Dewey 2004).

En un momento de la historia en el que todos experimentamos un exceso de estímulos, especialmente visuales, es aún más necesario que el arte proporcione una ayuda a los niños para “orientarse y moverse con conciencia en la experiencia” (Dallari 2005, p. 22).

Cuando se aplican los principios de la pedagogía activa, cuando se concibe el aprendizaje como la construcción del conocimiento por parte del niño a través de todos los recursos de los que está dotado, cuando se eliminan las barreras entre los conocimientos sectoriales, es inevitable que se preste atención a los lenguajes no verbales<sup>11</sup> y, por lo tanto, se dará gran importancia al lenguaje del arte, especialmente al arte contemporáneo. Además, la atención prestada al entorno de aprendizaje desde una perspectiva constructivista conduce a una sinergia entre la arquitectura y la pedagogía, para diseñar espacios que no sólo sean acogedores y estimulantes para los niños, sino también “bellos”.

La investigación sobre la combinación de materiales y colores no es estética por sí misma, sino que tiene un gran valor educativo.

Además, un espacio diseñado estéticamente está en permanente diálogo con la ética: el arte se convierte así en una herramienta para hacer visible la belleza oculta incluso, imperceptiblemente, en las pequeñas cosas, en las miradas y gestos entre niños y adultos, en la atención a los demás. El arte también se convierte en un antídoto contra los estereotipos, la copia y la repetición.

---

11 L. Malaguzzi, 1983 : “La palabra se fortalece y amplía con el enriquecimiento de otros lenguajes que cada uno construye en la experiencia [...] Es necesario darse cuenta de que incluso los lenguajes no verbales tienen en realidad, dentro de sí, muchas palabras, sensaciones y pensamientos, muchos deseos y medios para conocer, comunicar y expresarse. También son modos de ser, de actuar, generadores de imágenes y léxicos complejos, de metáforas y símbolos; organizadores de lógicas prácticas y formales, de promoción de estilos personales y creativos”.



Fig. 3.15 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotografía independiente.** *Cultivar el sentido estético.* Compuesto por una fotografía de la autora. (Fabbrocino, 2020).

### 3.3.2. ► IMAGINAR PARA APRENDER EN EL TALLER

Al acompañar a los niños en sus primeros acercamientos al arte, los educadores pueden encontrar referencias teóricas en las enseñanzas de María Montessori, que enfatizaba la estrechísima relación entre el “pensar” y el “hacer”, es decir, entre la evolución de la mente del niño y la experiencia, propia del arte, de percibir con los sentidos y transformar con las manos (Montessori 1952); y el pensamiento de Howard Gardner, el teórico de las inteligencias múltiples, que da a la inteligencia artística la misma importancia que a la lingüística y a la lógico-matemática y recomienda un acercamiento al arte en todas sus formas como medio fundamental para que cada niño desarrolle todo su potencial y aprenda sobre el mundo que le rodea (Gardner 1987). También fueron fundamentales los experimentos de Bruno Munari, arquitecto, ilustrador y diseñador, quien fue el primero en crear un taller en un museo (la Pinacoteca de Brera, Milán, en 1977: Munari 1981) para niños en edad preescolar, basado en los principios de “hacer para conocer” y “hacer para comprender” (Munari 1971, 1985). Ese taller, que formaba

parte de una exposición titulada “Processo per il museo”, fue solo la primera semilla de una forma de concebir la relación entre museo y educación que luego se extendería por todo el mundo, tanto en museos como en talleres privados, así como en cursos de actualización para educadores (ver voz más adelante → 3.4.3. Vivir el museo de arte contemporáneo).

En la escuela *Dalla parte dei bambini*, el arte está relacionado con todas las actividades, porque se concibe como la forma de expresar los mundos interiores de forma compleja. Los trabajos de los niños no son “pequeños trabajos”, sino “obras” en sí mismas; y no son productos, sino procesos en los cuales los niños han aplicado toda su seriedad y motivación en el marco de un “proyecto”. Un proyecto es la investigación en profundidad de un tema que les permitirá desarrollar habilidades cognitivas, físicas, sociales y creativas a lo largo de un camino que puede durar desde unas horas hasta varias semanas. El arte nunca es inalcanzable, lejano, cerrado en las salas de un museo; al contrario, se vive en lo cotidiano, en el contexto del taller. Aquí, los niños pueden manipular materiales,

experimentar con técnicas, construir objetos o mundos fantásticos. Es en la dimensión del *atelier* y en la figura del *tallerista* (educador con formación artística) donde cobra vida el principio de “pensar con las manos”, punto central en el Método Reggio Emilia y plenamente adoptado por la escuela cuyas experiencias documentamos en el presente trabajo de investigación. Malaguzzi introdujo la figura profesional del *tallerista* como un elemento de ruptura, de “interferencia” respecto a los esquemas tradicionales de la pedagogía, porque rompe con la rutina e invita al diálogo, a la experimentación y a la combinación inesperada de lenguajes no verbales y estímulos multisensoriales:

*El artista contemporáneo que trabaja como tallerista en colaboración con las escuelas infantiles, acepta el compromiso de ser agente activo en la transformación de la escuela (y por tanto de la sociedad), respetando la pluralidad y las conexiones de los cien lenguajes de expresión, adecuándose a las formas de ver, de hablar, de representar y narrar de los niños y las niñas.*

(Molina 2009, p. 268)



Fig. 3.16 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotografía independiente.** *Imaginar para aprender en el taller.* Compuesto por una fotografía de la autora. (Fabbrocino, 2020).

En el atelier, el espacio está construido para acoger empáticamente a los niños y ofrecerles continuos estímulos, oportunidades de descubrimiento y expresión a través de los “cien lenguajes” que poseen. Cuanto más puedan los niños construir relaciones entre los datos recogidos en la experiencia, más se estimulará su imaginación. En este espacio, el educador pierde su papel directivo y asume el de observador y facilitador de un proceso de descubrimiento del “interior de sí mismo” y del “exterior de sí mismo” en el que el niño es el protagonista. La tarea del adulto es situar este proceso dentro de un diálogo y preparar, a través de un escenario educativo y una planificación del tiempo, los materiales y las relaciones, un contexto que ya contiene de forma implícita las acciones y los descubrimientos que harán los niños.

Un modelo que se adopta a menudo en la escuela *Dalla parte dei bambini* es el Taller del Color ideado por Laura Mancini (Mancini 2005): no se “enseña” a los niños a pintar, sino que se les da la oportunidad de expresarse experimentando con el color como un lenguaje natural, innato en lo más profundo de cada

persona. Disfrutar del color no significa observar la calidad estética de los objetos desde el exterior, ni utilizarlo para crear a través del canal visual y manual, sino que es el vehículo para conocer y entrenar el potencial expresivo del propio cuerpo, gracias a los estímulos sensoriales que ofrece la situación. Por tanto, el componente emocional y sensoriomotor prevalece sobre el figurativo.

El Taller es una dimensión fantástica y emocional a la que se accede dejando atrás el mundo real, a través de un momento ritual de juego; es un espacio protegido en el sentido físico y psicológico, en el que el niño sabe que su intimidad estará garantizada. De hecho, las obras no se llevarán a casa ni se expondrán ni se juzgarán, sino que encontrarán un lugar en las carpetas personales. El primer paso es la preparación de la mezcla que dará vida al color a partir de polvo de color (polvo de témpera no tóxico), agua de cola de papel líquido. Los niños aprenden a colaborar y a respetar su turno, en la emoción y la dificultad de esperar y respetar el tiempo de los demás, para crear la mezcla juntos. Se presta mucha atención a las sorpresas: se anima a los niños a

sorprenderse de cómo la hoja de papel cambia de consistencia al entrar en contacto con el color, de cómo la gota de color se extiende sobre la superficie blanca o de cómo al rasgar la hoja de papel se descubre la plasticidad y, por tanto, la tridimensionalidad.

La sala está montada con paneles adosados a las paredes, a los que los niños pueden adherir verticalmente sus hojas de papel; las hojas se convertirán en el espacio para la proyección del yo, según las formas, tiempos y pausas que cada niño pueda manejar libremente. Junto a ellos, la *tallerista* observa, escucha, acepta las sugerencias y las relanza, sin forzar; no interpreta, ni solicita explicaciones sobre el trabajo de los niños. El proceso termina con otro momento ritual: el del orden, en el que cada niño se siente responsable de los materiales y el espacio. Y finalmente se propone una fase de relajación y contención, que implica la creación de historias. Los padres también participan en este proceso, viviéndolo como una experiencia en dos ocasiones, porque es la forma más eficaz, también para los adultos, de entender su profundo significado: trazar las emociones con el color en el momento en que se lleva al papel.

### 3.3.3. ► VIVIR EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO

En la escuela *Dalla parte dei bambini* el arte es una experiencia constante: no está relegado al “exterior”, ni pertenece a un lugar aparte, el museo, sino que es un espacio siempre presente que, al ser habitado, permite potenciar las capacidades de aprendizaje en los primeros años de vida, decisivos para el desarrollo del cerebro, al educar la percepción (éste es el valor etimológico de la palabra “estética”) y la capacidad de vivir experiencias, antes de que en la edad adulta, con sus bloques y esquemas estereotipados, se borre o disminuya esta vivacidad sensorial.

Después de la Segunda Guerra Mundial, y en Italia desde principios de los años 70, el museo se abrió a una nueva dimensión educativa: la conferencia “El museo como experiencia social”, celebrada en Roma en 1971, propuso que el museo dejara de ser un archivo de objetos y un lugar de contemplación pasiva, para convertirse en un espacio abierto a la sociedad y al territorio. Acercar al público y sensibilizarlo se convirtió en la prioridad.

Desde 1974, año en que se creó el Ministerio de Patrimonio Cultural y Medioambiental, se han creado secciones educativas en los museos y se han diferenciado las actividades según el tipo de público al que van dirigidas (expertos, familias, profesores).

Los niños siempre han sido el público objetivo de estos proyectos educativos, y en consonancia con la didáctica del “hacer”, también en el museo los niños se acercan al arte a través de talleres, que suelen realizarse en el mismo lugar de exposición, al mismo tiempo que la visita de las salas o parte de ellas. Los participantes utilizandiferentes técnicas: desde la narración hasta la dramatización, pasando por la música o el juego y la manipulación. Los adultos muestran “cómo se hace” y no “qué se hace”, es decir, sólo intervienen con información técnica, mientras que los niños experimentan con sus sentidos y sus manos cuáles son los aspectos visuales de la obra de arte, de qué materiales está hecha, qué herramientas se utilizaron para crearla.



Fig. 3.17 ▶ FABBROCINO, M. (2010). *Vivir el museo de arte*. Una fotografía de la actividad educativa.



2022). **Fotografía independiente.**  
*contemporáneo.* Compuesto por  
 autora. (Fabbrocino, 2020).

Entrar en un taller diseñado según el Método Munari permite explorar el papel de los adultos, y el cual gira en torno a dos palabras clave: “sugerir” y “establecer”. Los adultos no intervienen con largas explicaciones sino con “acciones lúdicas” que muestran concretamente cómo se puede explorar el mundo de los materiales y objetos disponibles de forma no convencional. Por ejemplo, alrededor de una mesa larga en la que se han dispuesto los más variados trozos de tela, divididos en categorías, se invita a los niños a hacer un círculo táctil para conocerlos todos y familiarizarse con sus características, desde la suavidad de una pluma hasta la transparencia de una red; desde la rigidez de un trozo de madera hasta la rugosidad del coco. Los adultos proponen a los niños cómo dar un nombre a lo que ven y tocan, pero antes, para estimular la sorpresa y la curiosidad, utilizan su propia creatividad para montar una obra de teatro que les haga querer hacerlo. Para que el niño perciba -incluso antes de entender o explicar- la transparencia, el propio Munari le puso un trozo de red delante de los ojos y le invitó a ver un mundo hecho de cuadrados. En particular, Munari revalorizó el sentido del tacto, muy a menudo sacrificado

al predominio de la vista, y no sólo porque es el más inmediato en la infancia, sino también porque la percepción táctil se produce de forma lineal, como la música, y por tanto es posible orientar su ritmo. Un ejemplo concreto es la “mesa táctil”, fabricada por primera vez en 1931: un tablero de madera con diversos materiales (papel de lija, pieles, cuerdas, corcho) para ofrecer una gran variedad de estímulos táctiles y visuales; en la de 1943, Munari indicaba los tiempos de “lectura” (lenta, fuerte, rápida, muy rápida) para que el niño pudiera disfrutarla como una partitura.

Otra experiencia artístico-laboral diseñada por Munari es el montaje de un “bosque táctil” construido con cuerdas, hilos de lana, cintas, tiras de tela, bolas de madera, en el que se invita a los niños a pasearse y dejarse acariciar; o bien un taller de creación de un libro en el que cada niño puede reconocerse después de haberlo montado, experimentando con diferentes materiales y métodos de construcción. La idea es que un niño que haya tenido un primer acercamiento positivo al libro-objeto sea mañana un adulto con una actitud de curiosidad frente a otros libros (Sperati 2020, p. 4).

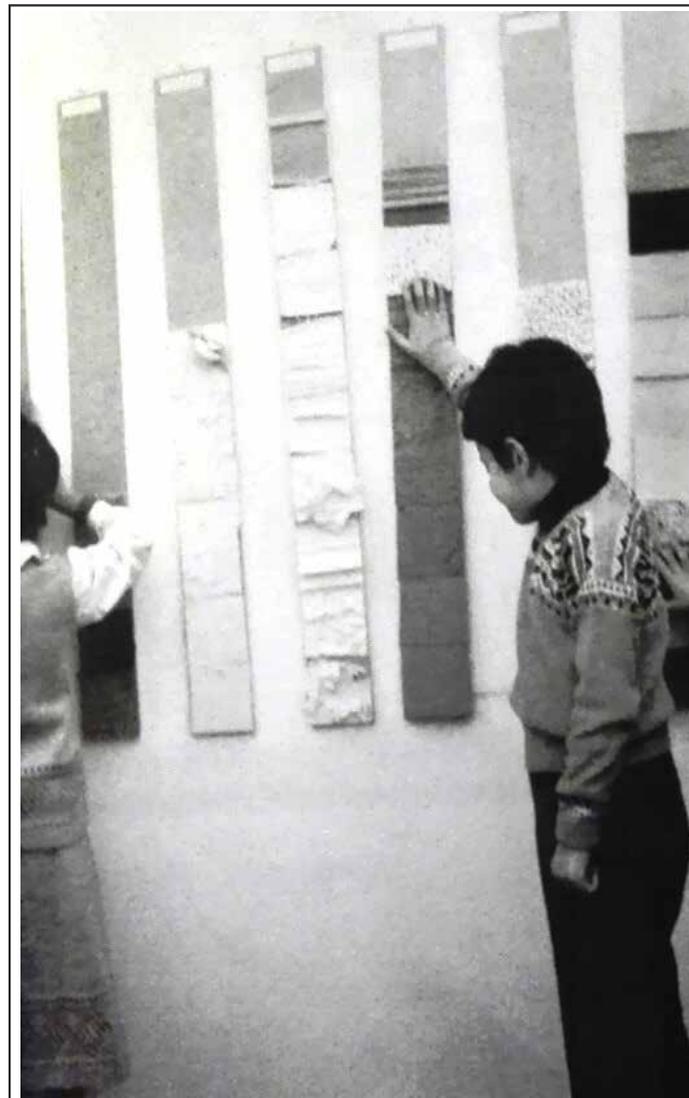


Fig. 3.18 ► FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo explicativo.



*Munari en el bosque táctil. Compuesto por dos citas visuales literales (Ed. Corraini, 1977).*

El laboratorio en el museo y el laboratorio en la escuela tienen un enfoque similar, el cual debe mucho a las reflexiones de Dewey sobre la necesidad de integrar las actividades educativas con todos los demás lugares de experiencia cotidiana, como el hogar, el museo, la biblioteca. Ambos lugares de aprendizaje formal e informal deben confrontarse siempre con la experiencia directa y no estructurada del mundo. Para la escuela *Dalla parte dei bambini*, vincular la escuela y el museo significa crear relaciones ante todo con el artista y la obra de arte. Las experiencias en los museos siempre van precedidas de un trabajo preparatorio en la escuela. Por ejemplo, antes de ir al museo los niños reciben una carta dirigida a ellos por una obra de arte concreta, y así se establece una relación con esa obra y ese artista.

### 3.3.4. ► DIBUJAR Y COPIAR PARA EXPRESARSE A SÍ MISMO

En los talleres de la escuela *Dalla parte dei bambini*, la copia tiene plenos derechos de ciudadanía, porque este acto se ve desde la perspectiva de la construcción colaborativa del conocimiento. El niño puede copiar el dibujo del compañero que trabaja a su lado porque le estimula, o porque le sugiere un punto de partida para expresar su propia idea, ayudándole a superar esa pequeña crisis que todos experimentamos cuando nos enfrentamos a una hoja en blanco. De hecho, la experimentación en el taller es individual, pero siempre se vive en la conciencia de formar parte de un grupo, en una dimensión que tiene puntos de contacto con el teatro: uno se expone a los demás, toma y da sin esconderse, pone en juego partes muy profundas de sí mismo, sabiendo al mismo tiempo que puede replegarse en su propia intimidad a su ritmo.

Cuando el niño copia un dibujo o una obra de arte de otra persona, se apropia de ella. Por ejemplo, durante el acercamiento al museo, a cada niño se le entregó una imagen de una obra de arte para que la copiara de diversas formas, y este momento trajo consigo una serie de preguntas: “¿por qué me ha tocado a mí esta obra de arte?”, “¿qué relación puedo establecer entre yo y la obra?”, “¿quizás el artista quiso crearla para mí?”.

En este sentido, la copia nunca es pasiva, ligada únicamente a la absorción de un modelo. En la pedagogía contemporánea, en cambio, se habla de copia activa, que parte de obras existentes para hacer pensar, experimentar, identificar constantes e inventar estrategias que sean útiles ante nuevos problemas. La copia se ofrece como apoyo cuando el niño no puede dibujar lo que le gustaría.

*Copiando y volviendo a copiar un tema o motivo determinado visto desde varios puntos de vista, el alumno desarrollará un análisis completo del mismo y recogerá toda una serie de variantes formales [...]. La copia como proceso creativo ayuda al artista a realizar lo que desea expresar, es una guía indispensable para resolver y superar obstáculos, una primera pero fundamental fuente de inspiración.*

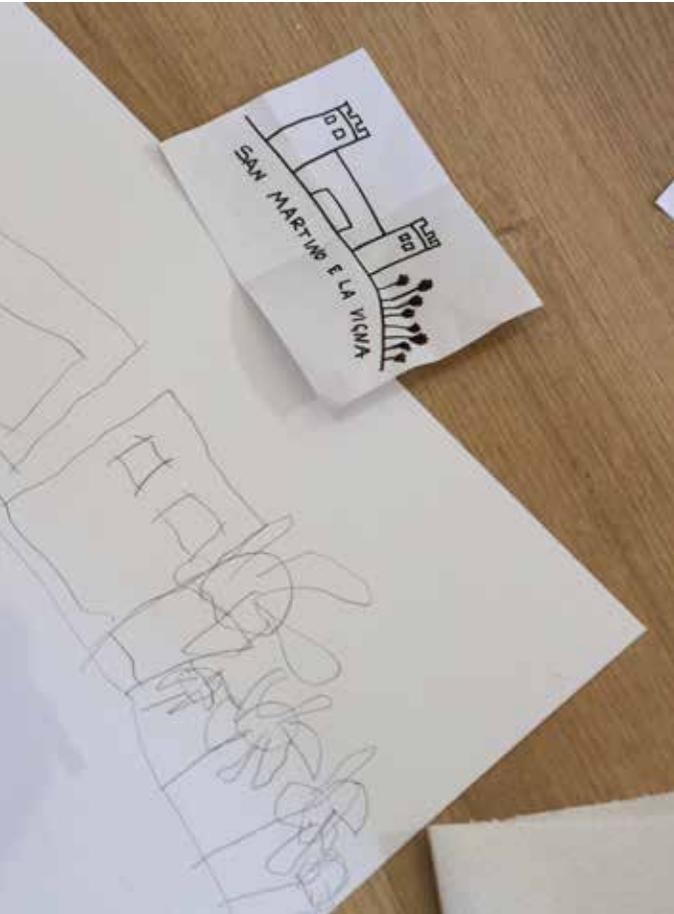
(Bianchi y Mainardi, 2006, p. 66)

El trabajo de copia también puede desencadenar un proceso de empatía, ya que se ha demostrado que ante las obras de arte el observador activa un proceso de identificación con las emociones representadas y con las emociones del artista que produjo la obra.

Un trabajo en el que la copia y el dibujo están estrechamente relacionados puede girar, por ejemplo, en torno a un rotulador. En uno de sus talleres, Munari responde a la pregunta “¿qué hay antes del dibujo?”. La respuesta es el “signo”. Se ofrece a los niños diferentes herramientas gráficas, y en el taller se les invita a utilizarlas, para descubrir tanto el potencial y las características de cada una de ellas, como las capacidades de su propia mano. ¿Cuántos tipos de trazo pueden hacer con varias herramientas, o incluso con una sola, dependiendo de la fuerza del trazo? ¿Y cómo enriquecen su vocabulario, aprendiendo gradualmente a través de la experiencia de los cinco sentidos lo que significa “sutil”, “meloso”, “matizado”, “delicado”, etc.? El mismo proceso puede repetirse con una sola herramienta, un simple rotulador negro, ya que el elemento que pone en marcha la creatividad no es la herramienta en sí, sino el uso libre y creativo que cada persona hace de ella.



Fig. 3.19 ► FABBROCINO, M. (2022). **Fotografía independiente** una fotografía de la autora. (Fabbrocino, 2020).



e. Dibujar y copiar para expresarse a sí mismo. Compuesto por

En los talleres inspirados en la filosofía de Munari, la experimentación nunca se da por finalizada. Es decir, lo que cuenta no es el producto final, sino el proceso experiencial en el que cada uno se siente libre de probar, volver a probar, borrar e incluso copiar. Los niños no están trabajando para dibujar, ni para escribir, ni para colorear, ni para producir artefactos: están jugando con herramientas que no conocen o, en el caso del rotulador negro, herramientas que usan todos los días pero que aquí ponen a prueba declinándolas en todas las acciones que la imaginación y el cuerpo sugieren: golpear, serrar, girar, presionar con mayor o menor fuerza, saltar, etc.

En el contexto de la escuela *Dalla parte dei bambini*, un proyecto en el que se exploró la línea gráfica en sus diversas formas, sin forzarla y en un contexto de libre interacción entre niños y educadores, gira en torno al arte de Joan Miró (véase el capítulo 3) y el cual tiene fuertes implicaciones en la forma en que los niños trabajan en y con su cuerpo y toman conciencia de él. El taller partió de la experiencia cotidiana, de la observación

de las formas que uno encuentra en la naturaleza, y del arte entrando en la experiencia cotidiana, ya que se acompañó a cada niño a “habitar” un cuadro del artista con su cuerpo y a inventar un símbolo para identificar la obra, a través de un proceso de reconocimiento de formas físicas y luego de abstracción.

Todo proyecto de taller dedicado a la línea gráfica debe ajustarse a las etapas de desarrollo del grafismo infantil. Fue Rhoda Kellogg, después de la Segunda Guerra Mundial, quien demostró los esquemas fundamentales del grafismo (*What children scribble and why*, 1955; *Analyzing children's art*, 1970): tienen un carácter universal y se suceden en progresión según el orden de trazado, diagrama, combinación, agregado, imagen. A los tres años el niño garabatea como ha aprendido a hacerlo hace unos meses, pero no por el placer motriz que se deriva de ello, sino para representar emociones y sensaciones internas. El mayor control muscular va unido a una

mayor conciencia de sí mismo. A los cuatro años, el garabato se vuelve comprensible incluso para el ojo del adulto, que puede reconocer ciertas figuras humanas o letras del alfabeto; comienza la fase figurativa, el primer paso que lleva del garabato al dibujo y la escritura. En esta fase el niño comienza a sentirse condicionado por el juicio del observador. El dibujo y la escritura siguen dos caminos de desarrollo opuestos: el dibujo en los niños tiene inicialmente la función de manifestar impulsos y expresar emociones, y luego (alrededor de los 9 años) se canaliza hacia las normas socialmente aceptadas. La escritura, en cambio, nace como un ejercicio escolar y más tarde (alrededor de los 12 años) puede utilizarse para expresar una experiencia interior de forma más creativa.

### 3.4. ▶ LA RELACIÓN ENTRE EL JUEGO Y LA EDUCACIÓN EN EL PENSAMIENTO DE LA ESCUELA *DALLA PARTE DEI BAMBINI*

#### 3.4.1. ▶ APRENDER A JUGAR Y JUGAR PARA APRENDER

*El juego no es el nombre de un acto o de una acción: es el nombre de un marco para la acción.*

(Bateson 1996, p. 32)

Los estudios pedagógicos han contribuido a definir las dimensiones esenciales del juego: el placer, en primer lugar, porque la experiencia del juego no tiene otra finalidad que la gratificación de interactuar con lo que interesa y atrae; la gratuidad, porque el juego no pretende producir “algo” que pueda definirse como un resultado o un producto; la creatividad, porque el juego implica la capacidad de recombinar datos de forma original y de derivar otros nuevos, y se sitúa, por tanto, en la categoría del cambio y del posible.

El juego es la experiencia humana más duradera de todas en el transcurso de una existencia, de hecho pasa por todas las etapas de diferentes maneras y ritmos a partir del nacimiento. El recién nacido aprende a jugar desde sus primeras actividades sensomotrices, que le llevan a descubrir su propio cuerpo y a interactuar con las personas

que están cerca, y luego a manipular y mostrar objetos; se ha demostrado que los niños empiezan a jugar con los objetos cuando el efecto del descubrimiento de lo que se puede hacer con ellos se ha agotado y los objetos les resultan familiares<sup>12</sup>.

Al igual que las crías de otras especies animales juegan para adquirir habilidades que en el futuro serán fundamentales para la supervivencia, así el niño aprende sobre la realidad física y social que le rodea jugando. Hacia el final del primer año de vida comienzan acciones simbólicas más complejas, por las que el niño, además de explorar espacios y objetos, los representa fuera del contexto real, como si las situaciones y objetos imaginarios sustituyeran a los reales. En el momento del juego simbólico el niño accede al mundo de los significados; de hecho “la actividad lúdica es tal porque un elemento físico presente (acción, identidad, objeto o situación) se utiliza para expresar un elemento ausente que se evoca mentalmente” (Savio, 1995).

<sup>12</sup> Sobre los aspectos conductuales y funcionales del juego, véase E. Baumgartner.

En el juego el niño aprende a habitar un espacio que se encuentra en la línea fronteriza entre su mundo interno y el mundo exterior, entre la fantasía y la realidad, entre lo subjetivo y lo objetivo; allí recoge objetos y situaciones del mundo exterior y los utiliza al servicio de algún elemento que deriva de su realidad psíquica (Winnicott 1974), en un espacio protegido y aislado que se ha relacionado con la concentración adulta.

El juego simbólico permite al niño de obtener el dominio de la realidad, porque se siente capaz de reelaborar con su imaginación los acontecimientos, incluso los que le han causado angustia o dolor, y por lo tanto de tratar sus efectos, en una dimensión terapéutica.

Por tanto, el juego simbólico no sólo potencia los aspectos cognitivos, sino que también expresa estados afectivos y emociones.

Al principio, el niño representa las acciones cotidianas sobre sí mismo, descontextualizándolas, y poco a poco las coordina en secuencias que son a la vez interactivas (porque implican a otros compañeros y a los adultos) y narrativas

(porque acciones simples, como dar de comer a alguien, se insertan en secuencias regidas por una trama).

En el encuentro espontáneo con un compañero de juego, pues, el niño aprende a negociar con otro individuo que tiene habilidades similares a las suyas, y esta confrontación le obliga a salir de lo que Piaget llamó “egocentrismo infantil”: tiene que descentrarse para entrar en el campo de acción del compañero de juego, pero al mismo tiempo se siente en una zona segura, protagonista de una prueba que no entraña riesgos, en un lugar donde puede experimentar sus habilidades hasta el límite máximo, sin miedo al fracaso.



Fig. 3.20 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotografía independiente.** *Jugar para aprender.* Compuesto por una fotografía de la autora. (Fabbrocino, 2020).

Esta oleada de competencia y autoestima hace que el momento del juego sea fundamental para la construcción del “yo” del niño. Como señala Bruner (1984, p. 219): “El juego para el niño y para el adulto [...] es una forma de utilizar la mente, o más bien, una actitud sobre cómo utilizar la mente.

Es un momento en el que se prueban situaciones, un invernadero en el que se combinan el pensamiento, el lenguaje y la imaginación”.

Además, el juego es el entorno natural de aprendizaje del niño, porque es en el juego donde se activa la zona de “desarrollo próximo”, lo que conduce a una nueva etapa de crecimiento y aprendizaje:

*El juego es la fuente del desarrollo y crea la zona de desarrollo próximo del niño, precisamente en el juego el niño está siempre por encima de su edad media, de su comportamiento cotidiano; en el juego es como si creciera a puñados. Como el foco de una lupa, el juego contiene todas las tendencias de desarrollo en forma*

*condensada: en el juego es como si el niño tratara de saltar por encima del nivel de su comportamiento normal. (Vygotsky 1981, p. 156)*

### 3.4.2. ► UNA PEDAGOGÍA DEL JUEGO

*Con el juego el niño participa globalmente; por el contrario, si escucha se distrae porque no deja de pensar en otras cosas. (Munari, en Restelli 2010, p. 7)*

¿Es posible conseguir que el juego siga siendo una actividad espontánea, que no pierda sus características esenciales de espontaneidad, improductividad y gratuidad, y al mismo tiempo convertirlo en un momento de enseñanza y orientación?

¿Cómo combinar la libertad de experiencia que vive el niño al jugar con la intención pedagógica que lo guía e interviene?

Según Anna Bondioli (Bondioli 1996), los objetivos educativos de una pedagogía del juego son internos al propio juego.

El objetivo es que cada niño pueda acercarse al juego lo mejor posible para adquirir habilidades a través de la experiencia, que

se convierta en un jugador cada vez más experto, “capaz de una representación simbólica cada vez más refinada”.

Sin embargo, se plantea la cuestión de si basta con crear contextos favorables al juego o si son necesarias intervenciones educativas para apoyar la actividad lúdica. No todas las experiencias propuestas por el educador son necesariamente lúdicas, pero siempre que garanticen el disfrute, la espontaneidad y la libertad de acción pueden considerarse actividades lúdicas.

En cambio, contrastan mucho las actividades lanzadas por el adulto pero con el único fin de educar y que deben ser completadas de forma preestablecida.

La pedagogía, por tanto, asigna al educador un papel protagonista y le confía una doble tarea: por un lado, preparar el entorno lúdico para promover la experiencia de los niños de la manera más eficaz, elegir los materiales, los estilos relacionales, en definitiva, organizar el marco que apoyará al niño dando sentido a sus acciones, que se basarán no sólo en el “hacer” sino en el “estar ahí”; por otro lado, preservar el espíritu del momento, es decir,

“estar en el juego” con los niños y, al mismo tiempo, tomarse el juego muy en serio, considerándolo a la altura de las actividades de los adultos; de hecho, en el momento en que ponen en escena sus experiencias emocionales y prueban nuevos caminos, los niños realizan una actividad vital en la que la participación y la aprobación de los adultos es fundamental para que se sientan seguros de sí mismos, autorizados a aventurarse en nuevas exploraciones.

Sólo mediante la colaboración entre el niño y el educador, a través de sus intercambios simbólicos, es posible que el primero desarrolle su potencial. El adulto, con empatía y sin forzar el paso, inserta gradualmente nuevos elementos en el campo de las habilidades ya adquiridas para estimular al niño a progresar, moviéndose en su zona proximal de desarrollo, hacia nuevas adquisiciones. Como afirmó Bruner (Bruner 1997), en un contexto educativo, todas las intervenciones, incluso las que aparentemente parecen triviales y obvias, están llenas de significado, porque crean oportunidades para la conquista del conocimiento.

En concreto, la actitud de un educador que sabe estar en sintonía con el niño durante el juego se traduce en ricas interacciones verbales, repetición de las actividades lúdicas, relanzamiento de la experiencia en diálogos compartidos, proponiéndose como modelo en el que el niño puede reflejarse, sintiendo que sus acciones son motivadas y valoradas. En general, el educador absorbe las emociones y experiencias de los niños y las devuelve transformadas en pensamiento.

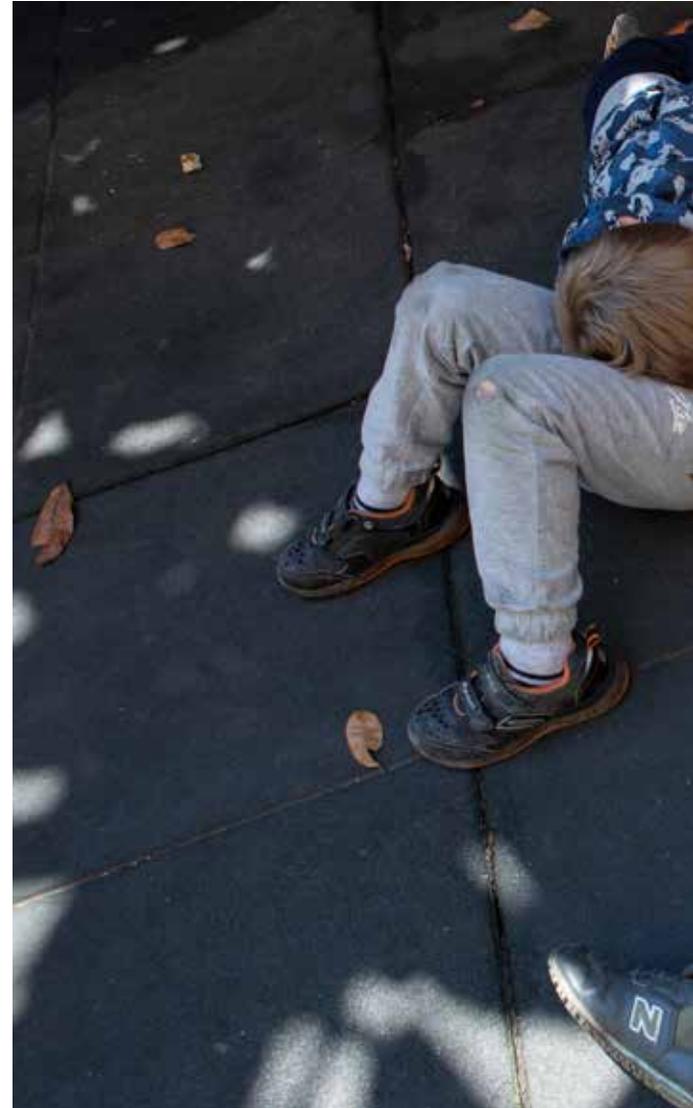


Fig. 3.21 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotografía independiente**



e. *Jugar para aprender*. Compuesto por una fotografía de la autora. (Fabbrocino, 2019).

### 3.4.3. ► JUEGO SIMBÓLICO Y DE ROLES, Y JUEGO LIBRE

En un texto fundamental para la pedagogía contemporánea, *El juego y la realidad* (*Playing and Reality*, 1971), Winnicott identifica el juego como una zona intermedia entre espacio subjetivo y espacio objetivo; la zona del juego no es la realidad interna, está fuera del niño pero no coincide con el mundo externo; en esta zona el niño recoge objetos del mundo externo y los utiliza simbólicamente. Winnicott explica los mecanismos del juego a partir de los primeros experimentos con la figura materna, mostrando cómo el niño experimenta inicialmente el control mágico del mundo exterior hasta que la madre se adapta al juego decidido por él, pero luego acepta gradualmente la superposición de dos áreas de juego, cuando la madre introducirá inevitablemente su propio juego. En la negociación se abre el camino para jugar juntos en una relación.

El niño en los dos primeros años de vida suele poner en práctica el juego sensoriomotor, implementando movimientos, cambios de posición, desplazamientos, y gracias a la retroalimentación que recibe del entorno y

de las personas que le rodean, así como de su propio cuerpo, adapta sus movimientos convirtiéndolos en acciones. Cuando sus movimientos se vinculan a la acción, entra en la fase de juego simbólico, que ocupa el período de 2 a 7 años y más: escenificará acciones cotidianas ya experimentadas en la familia o en la escuela, imitándolas y repitiéndolas en patrones con pocas variaciones; más adelante insertará situaciones imaginarias, sacadas de su propia imaginación, y representará diferentes papeles, “descentrándose” de sí mismo.

En la escuela *Dalla parte dei bambini*, una ocasión de juego simbólico se ofrece durante el tiempo que transcurre entre la entrada y el inicio de las actividades de la mañana: una pila de libros, por un lado, y cestas de objetos, telas y juguetes, por otro, ofrecen la oportunidad de apoderarse simbólicamente del espacio sobrante del día anterior y de transformar los objetos en lo que la imaginación sugiere. Además, una vez a la semana, también con vistas a la continuidad entre el hogar y la

escuela, entre la intimidad familiar y el contexto educativo, los niños pueden traer un juego propio para compartir con sus compañeros.

Al juego libre se dedican los momentos de relax inmediatamente antes y después de la comida. Estos momentos pueden ser un campo de observación muy útil para los educadores, que, por ejemplo, cuentan que a veces notan la necesidad de desahogarse por parte de algunos niños: este indicio se recogió, se valoró (a partir de la conciencia de que el conflicto debe encontrar su propia expresión) y se transformó en un taller de movimiento para jugar “a las peleas”; el objetivo es comprender que es correcto sentir ira y expresarla, pero sin hacer daño y sin prevaricar. O, sin salir del contexto del juego libre, los educadores pueden detenerlo y hacer un círculo para reflexionar sobre el origen de ese comportamiento y cómo reproducirlo de una manera nueva y saludable.

Por último, el juego es un elemento indispensable de los talleres de arte, porque se invita a los niños a acercarse al arte a través de un enfoque sensorial y el juego es precisamente la actividad en la que se utilizan plenamente los cinco sentidos.



Fig. 3.22 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo interpretativo. *Juego simbólico*. Comp



uesto por una cita visual y una fotografía de la autora. (Salgado, 1944; Fabbrocino, 2019).

# PALABRAS CLAVE

OBSERVARSE Y OBSERVAR

COOPERAR

FORMARSE

ACOGER

CONOCER A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA

ADMINISTRAR EL TIEMPO

HACER COMUNIDAD EDUCATIVA

REPENSAR LOS ESPACIOS

CRUZAR LAS FRONTERAS

COMUNICAR Y DOCUMENTAR

*Tabla 3* Gráfico de las palabras clave y de las macrocategorías resultantes de la observación en el campo y de las entrevistas realizadas en la escuela *Dalla parte dei bambini* y utilizadas para examinar las principales referencias teóricas adoptadas por la escuela

Fuente: elaboración propia (Fabbrocino, 2022).

# MACROCATEGORIAS

## LA RELACIÓN ENTRE EL ARTE Y LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA *DALLA PARTE DEI BAMBINI*

- CULTIVAR EL SENTIDO ESTÉTICO PARA EL DESARROLLO DE LA INFANCIA
- IMAGINAR PARA APRENDER EN EL TALLER
- VIVIR EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO
- DIBUJAR Y COPIAR PARA EXPRESARSE A SÍ MISMO

## LA RELACIÓN ENTRE EL JUEGO Y LA EDUCACIÓN EN EL PENSAMIENTO DE LA ESCUELA *DALLA PARTE DEI BAMBINI*

- APRENDER A JUGAR Y JUGAR PARA APRENDER
- UNA PEDAGOGÍA DEL JUEGO
- JUEGO SIMBÓLICO Y DE ROLES, Y JUEGO LIBRE



**RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA  
EDUCATIVA EN LA ESCUELA INFANTIL  
*DALLA PARTE DEI BAMBINI*: PONTANO  
Y MONTECALVARIO**

# SEDE DE PONTANO

DISTORSIONANDO LA REALIDAD:  
LOS JUEGOS DE ROLES

ANDY WHAROL Y LA  
IMPORTANCIA DE LA  
IMAGINACIÓN

Tabla 4 Gráfico de las experiencias educativas realizadas en la escuela infantil *Dalla parte dei bambini*

Fuente: elaboración propia (Fabbrocino, 2022).

# SEDE DE MONTECALVARIO

COMUNICARSE A TRAVÉS DE SÍMBOLOS:  
LOS NIÑOS Y MIRÓ

EXPLORAR LOS ESPACIOS

LA CIUDAD A TRAVÉS DE  
LOS OJOS DE CYOP&KAF

## RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LA ESCUELA INFANTIL *DALLA PARTE DEI BAMBINI*: PONTANO Y MONTECALVARIO

En este capítulo voy a presentar una serie de proyectos que he llevado a cabo utilizando la metodología *a/r/tografía* en las dos sedes de la escuela *Dalla parte dei bambini*. Estos proyectos fueron diseñados, planificados y desarrollados íntegramente por mí -en colaboración con los educadores- con el objetivo de vincular las prácticas de la educación con las del arte visual. A lo largo de cuatro años, asumí los diferentes

papeles de creadora, educadora y artista, y luego, como investigadora, recogí todos los datos resultantes y los devolví a través de la fotografía, de acuerdo con el enfoque *a/r/tográfico*.

En todos los proyectos participaron niños de 4 y 5 años. Dos proyectos estaban relacionados con el sitio “Pontano” de la escuela *Dalla parte dei bambini*: el primero se centraba en

## 4.1. ► A/R/TOGRAFÍA AL SERVICIO DE LA ESCUELA

la distorsión de la realidad a través del juego de roles, el segundo en la figura y las obras de Andy Warhol. En el otro emplazamiento, “Montecalvario”, llevé a cabo tres proyectos: el primero vinculado a la figura de Juan Mirò, el segundo a la relación con el espacio geográfico y el tercero a la figura de dos artistas callejeros napolitanos, Cyop&Kaf.

Al final del capítulo informaré sobre las experiencias de los niños y los padres durante el periodo de *lock-down* previsto para frenar la propagación del virus Covid19. Este apartado no estaba previsto en el diseño inicial de la investigación, pero me pareció interesante documentar la reacción de la escuela y sus protagonistas ante la emergencia sanitaria, el cierre de las aulas y la enseñanza a distancia.

El capítulo concluirá con el cuestionario que presenté a los padres para recoger su opinión sobre los métodos educativos que eligieron para sus hijos y que compartieron con ellos, tanto cuando la escuela abrió sus puertas como en sus propios hogares, mediante la participación personal, durante los periodos de *lock-down*.

La etimología semántica y conceptual de *a/r/* tografía es especialmente relevante en el contexto de este trabajo doctoral, en el que los papeles de artista, de investigador y de educadora convergen en una sola figura. De hecho, hay que subrayar que cuando hablamos de arte, investigación y enseñanza no nos referimos necesariamente a tres campos distintos, sino que nos aventuramos en un terreno fluido que permite que estos tres campos distintos no sólo se superpongan, sino que coexistan y se intercambien.

Si la base de este trabajo doctoral era el deseo de investigar cómo las diferentes formas artísticas favorecen el desarrollo del niño y aseguran su crecimiento personal más allá de las materias escolares clásicas, es evidente que el componente *pegagógico* no podía quedar al margen. Junto con las educadoras de la escuela, se elaboró un programa de talleres artísticos basados en la fotografía para que los niños pudieran expresarse libremente y abrazar el arte en todas sus formas, en un continuo descubrimiento y redescubrimiento. Mi hipótesis era, sin duda, la investigación, cuyo objetivo fuera una pedagogía holística

y multicomprendensiva en la que encontraran cabida diferentes expresiones artísticas. En este panorama, la fotografía como expresión artística era, por tanto, el *leitmotiv* que unía las dos áreas.

En esta fase central de mi investigación (véase el apartado 2.3.2. Trabajo de campo), la aplicación de los principios de la A/r/tografía implicó también una fuerte implicación personal, aspecto intrínseco de este método de investigación para todas las figuras implicadas. Como se ha destacado en el apartado 2.2.3, la A/r/tografía es, de hecho, una investigación “viva”, no sólo en el sentido de que rompe las fronteras entre el arte y la vida de las personas, sino también porque pasa a formar parte de la propia vida del investigador, así como de la de los participantes/colaboradores en la investigación.

Este aspecto era especialmente importante porque en el campo de la a/r/tografía todo enunciado teórico está “encarnado” y toda actividad está “situada”: el pensamiento no puede separarse de la acción y del contexto social y cultural en el que se sitúa la investigación; el objeto de la investigación se

define a través de un proceso incesante de creación y educación artística que implica al profesor/investigador/artista personalmente en su vida profesional y privada, y que también puede implicar replanteamientos durante el trabajo e inversiones de roles: Yo desempeñaba el papel de educadora pero, al mismo tiempo, mientras enseñaba, aprendía constantemente; trazaba el proceso de enseñanza pero si los niños optaban por una acción diferente a la prevista, cuestionaba la planificación para satisfacer sus señales y necesidades.

En mi caso, tuve que modificar mi agenda diaria para preparar todas las herramientas que se utilizarían al mismo tiempo para las necesidades de la investigación; modifiqué mi forma de presentarme, ya que provengo de un entorno de fotoperiodista y, por lo tanto, me inclinaba a documentar los hechos de la forma más objetiva posible mientras que cuando asumí la perspectiva de un/una fotógrafo/a era yo quien producía los hechos y tenía el control sobre ellos.

Como señalé en el capítulo 2, la elección del método a/r/tográfico supuso una forma diferente de presentarme ante la clase, en el triple papel

de profesora, fotógrafa e investigadora, en un esfuerzo por registrar cada detalle de las reacciones, comentarios y perplejidades de los niños en su encuentro con las provocaciones artísticas que les proponía, y devolverlas de la forma más detallada a través de diarios personales, grabaciones sonoras y otras herramientas. Los resultados mostrarán textos escritos junto a imágenes y sonidos que dan cuenta del movimiento, porque los significados de la investigación no se confían a un solo tipo de instrumento sino que surgen de las consonancias y referencias entre ellos.

En una perspectiva en la que los fenómenos investigados se traducen en metáforas y metonimias, y en la que la “diégesis” prevalece sobre la “mímesis”, la evocación sobre la afirmación, veremos, por ejemplo, que los niños del primer taller personifican los roles de los padres a través de gestos cotidianos como la conducción y momentos de relación y cuidado, como la lactancia y el parto. También les veremos identificarse con los protagonistas de las obras de Cyop & Kaf, haciendo arte a través del arte, y de Andy Wharol, en el taller en el que se transformaron en sus alter egos artísticos al igual que el artista transformó a sus amigos.

La evaluación de una acción de investigación a/r/tográfica depende de su capacidad para proporcionar una comprensión nueva y atractiva de una situación o problema específico.

Como explicaré con más detalle en las Conclusiones, he llegado a comprender, y quiero destacarlo, que es muy importante y estimulante para el grupo de edad de 3 a 5 años el encuentro con el arte y el artista, para sentirse animado a expresarse con esas herramientas, fortaleciendo así su personalidad. El acercamiento al arte también trae consigo la posibilidad de vivir el contexto escolar con más serenidad y aceptar los errores como una razón de crecimiento y no como un motivo de penalización social.

## 4.2. ► DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES EN LA SEDE DE PONTANO

### 4.2.1. ► DISTORSIONANDO LA REALIDAD: LOS JUEGOS DE ROLES

“Juego de roles” es un proyecto de investigación que pretende visualizar el estado mental que experimentan los niños y las niñas durante su juego. Se centra en la imaginación de los niños y en su capacidad para crear otros roles de identidad cuando juegan.

El objetivo es comprender cómo los niños y las niñas desarrollan su imaginación en relación con los diferentes enfoques educativos adoptados por las escuelas a las que asisten. La obra se basa principalmente en la idea de la imaginación que, según Vygotsky, depende de la experiencia, cuanto más rica es la experiencia humana, más material dispone la imaginación, por lo que la actividad imaginativa siempre está compuesta por elementos extrapolados de la realidad.

Los juegos reflejan lo que el niño ve y siente en su vida cotidiana; reelabora creativamente la experiencia vivida, construyendo así una nueva realidad según sus gustos y sus necesidades. En el juego imaginario, el niño adquiere temporalmente rasgos o actitudes de alguien que no es él mismo, simulando sus acciones y sus discursos.

Cuando un niño juega, suele imaginar que es otra persona: proyecta en su imaginación otro yo, a veces el mismo con características diferentes, a veces un personaje conocido en su propia realidad y redefinido según las necesidades del momento. En los juegos de ficción, el niño refleja lo que ve y siente cuando observa a los adultos, pero no se limita a reproducir sus experiencias: las reelabora de forma creativa, combinándolas y construyendo una nueva realidad según sus gustos y necesidades. Es en el momento del juego cuando el niño explota su imaginación voluntariamente, esa imaginación que -como sabemos por Vygotsky- depende de la realidad y de las experiencias previas. (Vygotsky, 1986, pp. 19-20). Al mismo tiempo - observa Perner - el niño mantiene el control de la situación para no caer en el error de confundir lo real con lo simulado (Perner, 1994, p. 74).

Lo lúdico juega un papel fundamental en la construcción del “yo” infantil y en la consolidación de la autoestima. Como demuestran numerosos estudios sobre el

juego en la educación primaria, funciona como una estrategia liberadora y es una plataforma formidable para la creatividad, así como para el aprendizaje.

Los estudios más recientes confirman que en el juego espontáneo con otros niños el individuo se siente seguro y dispuesto a crear y experimentar hasta el límite máximo de sus capacidades, hace valer su autocontrol y logra objetivos que asimila fácilmente porque respetan sus posibilidades reales de realizar una determinada actividad y obtener así una gratificación personal (Vandenplas - Holper, 1982, p. 5). El juego se define en términos de un “ensayo sin riesgo” (Lotman, 1973, p. 105): permite al jugador -y al grupo- situarse en situaciones que no pertenecen a la realidad, pero que son análogas a ella, y por ello es una herramienta extremadamente eficaz para aprender diversos tipos de comportamiento y para enfrentarse a diferentes situaciones de la vida.

Su carácter de cuasi-realidad da libertad y audacia al jugador, que puede así ir más allá de lo conocido y aceptar el riesgo de fracasar porque sabe que eso no tendrá consecuencias frustrantes, como nos recuerda una vez más Bruner (1984, p. 212). De ahí el valor terapéutico y la liberación implícita que conlleva el juego en tantas ocasiones: no es casualidad que los más tímidos elijan de interpretar a menudo el papel de niños terribles (Tappolet, 1982, p. 6).

El juego libre elimina lo que Wallach y Kogan denominan “obstáculos motivacionales”, los comportamientos preexistentes que inhiben la capacidad de un individuo para desplegar plenamente su creatividad e inteligencia: por ejemplo, la preocupación paralizante por las opiniones sobre el rendimiento personal, la tendencia a cometer más errores cuando se somete a juicios de valor o a la mirada de los demás. “La conciencia creativa tiende a producirse cuando el individuo en un ‘modo lúdico’ fomenta las posibilidades, sin preocuparse por el éxito para sí mismo o el

fracaso personal de cómo aparece la imagen de sí mismo a los ojos de los demás” (Wallach - Kogan, 1983, p. 84). El juego es, por tanto, el reino de la libertad, el ámbito del descubrimiento y de la investigación, el espacio del que se excluyen el juicio, los modelos estéticos preestablecidos y las rigideces programáticas. El psicólogo Winnicott considera que sólo en el juego puede manifestarse la capacidad creativa (“en el juego, y quizá sólo en el juego, el niño o el adulto es libre de ser un creador”) y subraya la importancia de la creatividad en la vida humana: “el individuo descubre su persona sólo cuando demuestra ser un creador” (1982, pp. 79-80).

A partir de la escuela infantil, la vida del niño está marcada por los ritmos de una rutina (entrada, comidas, cuidados corporales, descanso) que prevé una integración equilibrada de los momentos de cuidado, de relación y de aprendizaje como una “base segura” sobre la cual inventar nuevas experiencias, según las orientaciones de los programas ministeriales de 2012 (Decreto nº 254 de 16 de noviembre de 2012 -Reglamento que contiene las indicaciones nacionales para el currículo de las escuelas infantiles y el primer ciclo de la enseñanza-, en

particular pp. 19-20 El entorno de aprendizaje). Esta rutina, bien reconocida por los niños, les hace ser plenamente conscientes de que el momento del juego es único e irreplicable en el transcurso del día y es entonces cuando pueden dedicarse a su imaginación, donde el juego es libre y no está guiado por los educadores y las educadoras. Es en esta etapa cuando se desarrolla el juego de roles, “la primera forma de teatralidad en los niños, en la que demuestran su disposición natural para la imitación y la ritualización y, progresando en el juego dramático y sus múltiples formas de expresión y creatividad, escapan de una dimensión de público y de espectáculo y buscan profundamente en sus propias necesidades expresivas, rechazando las diversas intenciones manipuladoras de los adultos” (Tejerina Lobo, 2005, p. 9). Los niños se organizan de forma autónoma, se asignan roles y empiezan a jugar. Este es el momento en el que un niño con un carácter más fuerte elige en qué personaje convertirse y cuál personificar.

Pero ¿cuál es el juego favorito de los niños hoy en día? ¿Cuáles son los roles de mayor preferencia? En la investigación que realicé en 2017 en un salón de clases de niños de 5

años en San Gennaro Vesuviano, documenté que alrededor del 85% elige siempre el mismo personaje, extraído del mundo de sus dibujos animados favoritos. Como conocen muy bien al personaje en cuestión, saben perfectamente cómo responder al juego dramático y sin establecer reglas precisas emulan sus acciones reproduciendo un episodio concreto de la serie. De hecho, los niños siempre se han inspirado en la realidad para recrear un papel que representar, como afirma Vygotskij. Pero si antes los personajes de referencia eran los de la madre, el padre o los tíos, hoy los niños parecen haber olvidado que pueden recurrir a su realidad familiar y concreta, y las figuras dominantes son ahora casi exclusivamente los protagonistas de las series de televisión y los videojuegos, hecho inevitable dada la impronta fuertemente visual y mediática de la cultura en la que están inmersos los niños.

Las tecnologías basadas en el vídeo y la imagen han cambiado las formas tradicionales de realizar ciertas actividades y, más aún, la manera en que adultos y niños descifran y entienden el mundo. El método de comunicación que ofrece la televisión expone al

espectador a una información repetitiva y fugaz que promueve una actitud acrítica y elimina la posibilidad de interacción. El problema del aprendizaje mediante el consumo incontrolado de tecnologías audiovisuales es la ausencia de un puente que vincule los datos adquiridos con la capacidad de codificar la información.

Las repercusiones también son fuertes en el proceso de debilitamiento de la infancia. Hoy en día, los padres ya no controlan las experiencias culturales de sus hijos, que están expuestos a diario a un sinfín de imágenes para consumir sin ningún control por parte de sus familias. Los programas de televisión, el mundo de la imagen, las películas de animación (en la televisión pública, en plataformas de pago, en DVD, a través de descargas en Internet, etc.) y los videojuegos representan un ámbito exclusivo en el que se produce una transmisión continua de valores a los niños. En el estado actual, los niños y las niñas reciben una visión particular del mundo que dista mucho de la de hace años, cuando la sociedad daba más importancia a la protección de los niños y pocas experiencias culturales no eran compartidas, controladas y observadas por los padres (Buckingham, 2005, p. 47.).

En sí misma, la televisión no afecta negativamente a la creatividad de los niños. El problema es su mal uso. En el transcurso de mi investigación, he observado que el consumo incontrolado de televisión tiende a limitar las capacidades creativas relacionadas con la imaginación y la codificación cerebral, ya que el niño no asimila los contenidos multimedia de forma autónoma y adecuada.

Según Edwards (2006), cuyos estudios se han centrado en el análisis de las funciones de los hemisferios cerebrales en relación con la expresión artística, estos actos favorecen una marcada lateralización de las funciones del pensamiento. En otras palabras, las funciones concretas del pensamiento se consolidan en un solo hemisferio, infravalorando e infrautilizando el otro. En general, la lateralización tiende a favorecer al hemisferio izquierdo, que está relacionado con el pensamiento lógico-verbal, el cálculo, la expresión y la conversión de la información en palabras y conceptos.

Aplicando estos resultados a la teoría del pensamiento creativo, se deduce que el consumo incontrolado de televisión favorece mucho más el pensamiento vertical que el lateral y divergente.

Para el Máster de II nivel en Arte y Educación de la Universidad de Granada en 2017, realicé otra investigación de un año de duración en la escuela infantil pública de San Gennaro Vesuviano, que titulé Juego de roles. *El juego y los roles en el proceso de aprendizaje de los niños en edad preescolar en la escuela de San Gennaro Vesuviano en Italia: un estudio basado en artes visuales.*

A través de una metodología basada en el arte visual, en particular la fotografía, se intentó captar el momento en que el niño se convierte en personaje, y se optó la fotografía como el mejor medio para captar el momento de la transformación.

De acuerdo con los principios de la investigación educativa basada en las artes visuales, utilicé las imágenes producidas considerándolas como parte de un discurso en el que la presentación del sujeto es necesaria para su descripción e interpretación de las diferentes fases y situaciones vividas. En mis fotografías he captado el momento preciso en el que el niño se transforma en otro yo, y he tratado de resaltar cómo el aspecto lúdico y teatral de los juegos de rol y de otras actividades por niños

que cumplen funciones estéticas es utilizado por ellos para mostrar y describir la realidad, para proyectar su identidad, para definir sus deseos y realizar sus fobias, etc. Aspectos todos que se prestan a ser visualizados a través de la fotografía y el dibujo, así como de la propia imagen del niño.

A través de las imágenes visuales es posible observar las representaciones imaginarias que hacen los niños en su juego. Es decir, es posible visualizar lo que pasa por sus mentes cuando imaginan.

Durante un juego de rol, se pueden intercambiar personajes que son el “doble” del niño, personificaciones de objetos, proyecciones en el tiempo, futuro, pasado y presente, todo lo cual puede ser interesante para el enfoque fotográfico del tema.

Siguiendo a Vigotski, la imaginación de los niños y su capacidad para crear otros roles de identidad mientras juegan es el resultado de su experiencia. Desde la epistemología de la educación artística, podemos decir que el aspecto lúdico y teatral de los juegos de rol y otras actividades infantiles que cumplen

funciones estéticas son utilizadas por los niños para describir la realidad, proyectar su identidad, definir sus deseos y identificar sus fobias. Estos aspectos pueden ser visualizados a través de la fotografía, los dibujos y también visualizados por los niños a través de todas sus imágenes.

El proyecto se llevó a cabo en la escuela de infancia de San Gennaro Vesuviano con alumnos de 5 años, ya que esta edad se considera una etapa crítica en el desarrollo de las capacidades mentales. Los niños tuvieron la oportunidad de jugar de forma independiente durante unas dos horas al día, teniendo como referencia principal una película y dos series de dibujos animados.

Uno es el de dibujos animados *Pyjamas* y el otro el de *Frozen*, pero el de las *Tortugas Ninja* es el que está más presente en la mente de los niños.

*Pyjamas* es una serie infantil de animación anglo-francesa producida por Entertainment One, Frog Box y Teamto, que se transmite diariamente por televisión. *Pyjamas* cuenta las aventuras de tres niños de 6 años. Connor, Amaya y Greg viven una vida normal durante el día pero por la noche

se convierten en superhéroes (Gattoboy, Gufetta y Gecko, respectivamente) y se enfrentan a los supervillanos de su edad (Romeo, Bisel y Ninja). *Frozen* es una película de 2013, dirigida por Chris Buck y Jennifer Lee, basada libremente en el cuento de hadas *La reina de las nieves*, de Hans Christian Andersen, en la que el personaje principal, Elsa, puede crear y manipular el hielo. En el reino hay un invierno interminable, y Anna, una atrevida soñadora, junto a Sven y el valiente montañés Kristoff, se embarcan en un viaje épico para encontrar a su hermana Elsa, la reina de las nieves, para acabar con el hechizo de hielo. Anna y Kristoff se encontrarán con criaturas fantásticas, un divertido muñeco de nieve llamado Olaf, altas montañas como el Everest y magia en cada esquina mientras luchan contra todas las fuerzas de la naturaleza para salvar el reino de la destrucción. *Las Tortugas Ninja*, por su parte, son un multiverso ficticio de cuatro hermanos, tortugas antropomórficas que, como su nombre indica, son también adolescentes, mutantes y ninjas (Fabbrocino, 2019).

El proyecto se dividió en dos fases:

1. Una fase de observación preventiva, acompañamiento y supervisión de los niños en clase, observación de sus juegos de rol;
2. Una fase de práctica en el aula en la que los niños pueden jugar sin que el observador interfiera en su dinámica, para favorecer el desarrollo de su imaginación. En esta fase de intervención, las acciones se registran y documentan mediante la fotografía para elaborar la investigación y realizar el posterior análisis de datos, es decir, el estudio de las propias imágenes.

Se ha utilizado una serie de recursos materiales para potenciar la imaginación y la capacidad de imitación de los niños, y a través de los cuales es posible, además, analizar el desarrollo de la acción en función del espacio físico, así como las herramientas que se utilizarán para hacer más creíbles a los personajes.

- Vestuario para ayudar en la construcción de personajes conocidos por los niños, como la princesa y la puesta en escena de papeles asociados a las profesiones que conocen.
- Fotografías de otros artistas, como Alessandra Sanguinetti, Allan Grant, Elliott Erwitt, que *hablan* de la teatralidad de los niños.
- Lugares físicos en la escuela: el aula de los alumnos, una sala de juegos y todo el espacio exterior del patio.

Como se mencionó anteriormente, la investigación mostró que las principales referencias de los niños en sus juegos son los dibujos animados, y cómo la televisión se ha vuelto tan omnipresente en su vida cotidiana que los personajes de referencia se convierten en su propia realidad. Los niños que observé y fotografié mientras jugaban adaptaban su propia cultura a la cultura visual, como si la realidad que experimentaran a diario no fuera más que la ven en sus programas favoritos.

La elección de la fotografía como medio para documentar la acción de los niños resultó acertada y funcional, ya que permitió captar un momento de transformación y hacerlo visible.

Las mayores dificultades para la realización de este trabajo fueron las relacionadas con el tiempo: a pesar de las muchas horas de permanencia en la escuela, no se tiene en cuenta la rutina de los niños en el sistema escolar; se destinan muchas horas a diversas actividades, como el análisis de cuentos, ejercicios de escritura, poemas para memorizar para las ocasiones festivas, ensayos de bailes y canciones para las representaciones, lo cual limitaba mi investigación a pocas al día.



Fig.4.1 ▶ FABBROCINO, M. (2017). **Par de imágenes.** *Juego de rol.* Compuesto por una cita visual de la películas de animación Frozen y una fotografía de la autora. (Buck y Lee, 2013; Fabbrocino, 2017).



Fig. 4.2 ▶ FABBROCINO, M. (2017). **Par de imágenes.** *Juego de rol.* Compuesto por un dibujo infantil y una fotografía de la autora. (Fabbrocino, 2017).



Fig.4.3. FABBROCINO, M. (2017). **Par de imágenes.** *Juego de rol.* Compuesto por un dibujo infantil y una fotografía de la autora. (Fabbrocino, 2017).



Fig. 4.4. FABROCINO, M. (2017). *Serie secuencia. Juego de rol.*



Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2017).



Fig. 4.5 ▶ FABBROCINO, M. (2017). **Par de imágenes.** *Juego de rol.* Compuesto por una cita visual de la películas de animación Frozen y una fotografía de la autora. (Buck y Lee, 2013; Fabbrocino, 2017).

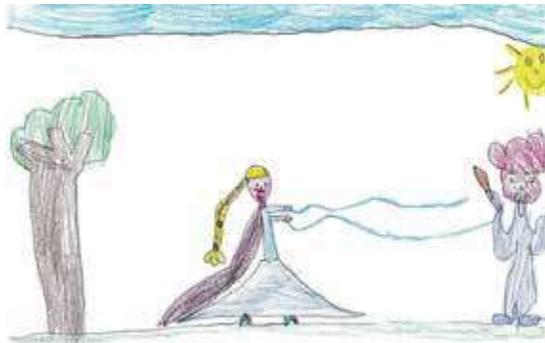


Fig. 4.6 ▶ FABBROCINO, M. (2017). **Par de imágenes.** *Juego de rol.* Compuesto por un dibujo infantil y una fotografía de la autora. (Fabbrocino, 2017).



Fig. 4.7. FABBROCINO, M. (2017). **Fotoensayo. Juego de rol.** Compuesto por dos fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2017).



Fig. 4.8. FABBROCINO, M. (2017). Par de imágenes. Juego de rol. Compues



esto por un dibujo infantil y cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2017).

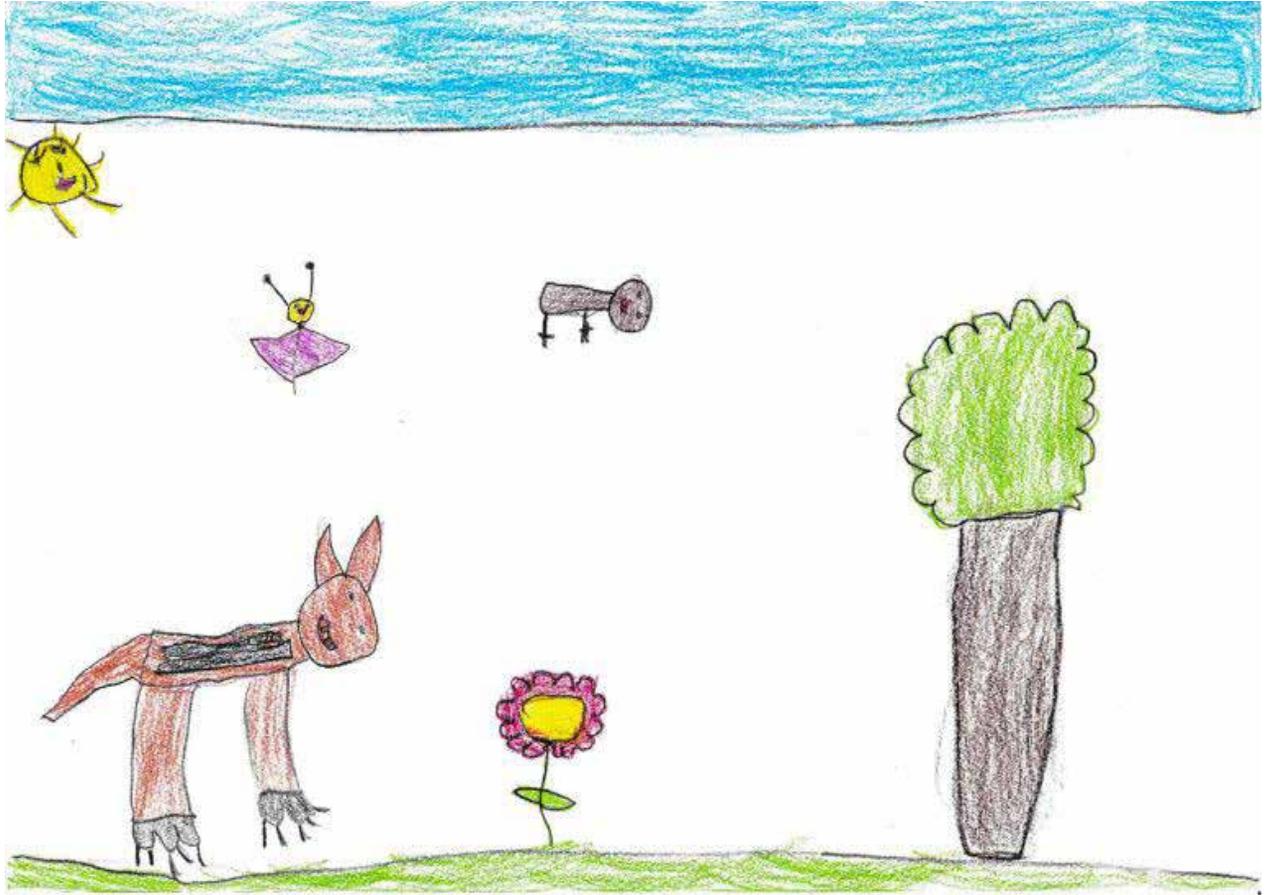


Fig. 4.9. FABROCINO, M. (2017). Par de imágenes. Juego de rol. Compue



esto por un dibujo infantil y dos fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2017).

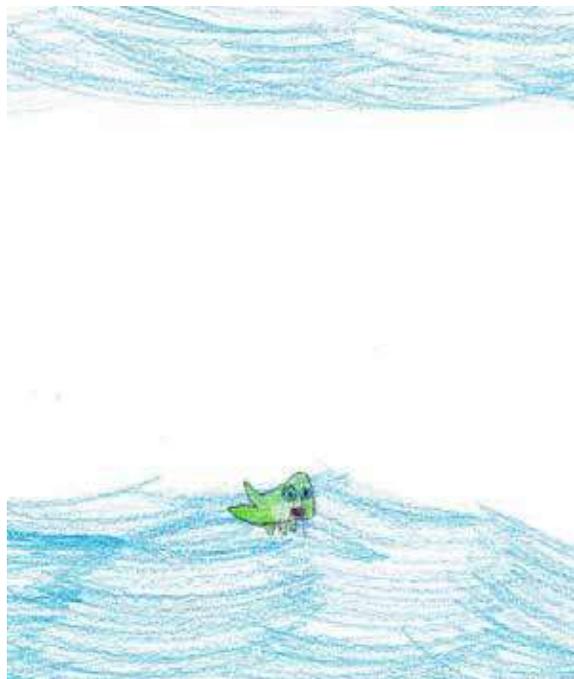


Fig. 4.10 • FABROCINO, M. (2017). Par de imágenes. Juego de rol. Computo



uesto por un dibujo infantil y tres fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2017).

FOTOGRAFÍAS DE OTROS ARTISTAS, COMO ALESSANDRA SANGUINETTI, ALLAN GRANT, ELLIOTT ERWITT, QUE HABLAN DE LA



Fig. 4.11 ▶ FABBROCINO, M. (2017). **Fotoensayo explicativo.** *Teatralidad de los niños.* Compuesto por una cita visual y una fotografía de la autora. (Doinsneau, 1958; Fabbrocino, 2019).

## TEATRALIDAD DE LOS NIÑOS.



Fig. 4.12 ▶ FABBROCINO, M. (2017). **Fotoensayo explicativo**. *Teatralidad de los niños*. Compuesto por una cita visual y una fotografía de la autora. (Sanguinetti, 1999; Fabbrocino, 2019).



Fig. 4.13 ▶ FABBROCINO, M. (2017). **Fotoensayo explicativo. Teatralidad de los niños.** Compuesto por una cita visual y una fotografía de la autora. (Mann, 1989; Fabbrocino, 2019).



Fig. 4.14 ▶ FABBROCINO, M. (2017). **Fotoensayo explicativo. Teatralidad de los niños.** Compuesto por una cita visual y una fotografía de la autora. (Parr, 2013; Fabbrocino, 2019).

Después de trabajar en torno al imaginario de los niños en una escuela pública, mi interés se dirigió a las escuelas con enfoques educativos alternativos, es decir, aquellas que adoptan diferentes métodos pedagógicos experimentales, como la escuela activa, el método Reggio Emilia (Malaguzzi, 1983), Steiner (2016a) o Montessori (1952). Mi objetivo es comprender, mediante una investigación comparativa, cómo los niños y las niñas desarrollan su imaginación en relación con los diferentes enfoques educativos adoptados por las escuelas a las que asisten. Hablar de pedagogía alternativa es referirse a un proceso educativo que facilita el aprendizaje y la enseñanza mediante el uso de diversas estrategias didácticas que se adecuan a la formación de un estilo de acción pedagógica diferente al utilizado en la educación tradicional, que tiene características de formalismo, de la memorización y de la repetición.

Así mi investigación se llevó a cabo en la escuela *Dalla parte dei bambini* con el objetivo de observar a los niños en su juego libre y sin interferir en modo alguno en sus actividades. No hubo, pues, intervenciones ni sugerencias

para desarrollar un rol, ya que el juego debe realizarse en plena libertad y voluntariamente por parte de los participantes.

El proyecto de investigación se dividió en varias secciones. La primera fase, de recuperación y análisis de datos, tenía por objeto examinar los lugares de juego y el comportamiento de los niños al relacionarse con ellos. En la segunda fase, relacionada con la fotografía, se intentaba captar con el objetivo el momento en que el niño se introduce en un personaje. Esta fase también estaba relacionada con el dibujo, de hecho, se pedía a los niños que dibujaran el personaje que habían elegido inmediatamente después de jugar para que el dibujo tuviera más posibilidades de ser verdadero. Unos días después del experimento, se realizó una foto-provocación, en la que se mostró a los niños la imagen fotográfica tomada durante el juego libre para comprobar cómo afectaba a su memoria, cuando se les pedía que dibujaran el papel elegido.

La fase final fue representada por un momento fotográfico realizado por los propios niños, en el que se les pidió que fotografiasen a sus compañeros en el momento de la transformación de roles.

Se observó a los niños durante mucho tiempo en la fase de juego libre para testimoniar su auto-representación sin interferir en ningún momento. A continuación, se les dejó libres para que jugaran al aire libre durante el descanso posterior al almuerzo, donde se vio que los niños intentaban interactuar mucho con los pocos árboles del patio, trepando y esperando su turno de forma ordenada. La falta de naturaleza en estos niños tan estimulados es ciertamente visible, porque lo que ellos llaman “jardín” es en realidad un patio de colegio cubierto de pavimento blando, rotondas y unos pocos árboles que bordean la puerta.

Después de la comida hay mucha confusión en el patio porque hay varias clases juntas y no todos encuentran su propio espacio, lo cual los lleva a aislarse. En cambio, en el aula cada uno encuentra su propio mundo y, abandonados a su suerte, los niños deciden disfrazarse de lo que encuentren. Los personajes que interpretan están casi siempre relacionados

con la madre: los niños varones imitan a las madres embarazadas, mientras que las niñas intentan por todos los medios representar la lactancia materna. Nadie interpreta un personaje de la televisión, a diferencia de los niños de la escuela pública.

Adaptando la metodología utilizada en el estudio anterior en la escuela pública, los pasos de esta investigación se pueden dividir en:

- Fotografié a los niños en su tiempo de juego libre, tanto fuera como dentro del aula;
- Fotografié a los niños mientras dibujaban inmediatamente después de haber jugado y, por tanto, con su imaginación aún viva;
- Fotografié a los niños mientras dibujaban a partir de las imágenes que había tomado, evocando así los conceptos de provocación y foto-provocación.

Cuando hablamos de provocación nos referimos a una propuesta de actividad abierta que invita al niño a explorar, descubrir y actuar sobre los objetos del entorno creado por el educador. Esta estrategia metodológica tiene las siguientes características principales:

1. Se trata de una actividad no dirigida en la que el niño es libre de jugar con los objetos como mejor le parezca.
2. No tiene un objetivo concreto, es decir, no es una actividad para trabajar sobre objetos o colores predeterminados, sino una invitación a jugar libremente mientras los profesores pueden observar la etapa en la que se encuentran los alumnos en cuanto a aprendizaje, juego simbólico, creatividad, desarrollo evolutivo, entre otros aspectos.
3. Es una actividad abierta. Al no haber un objetivo concreto, no hay un resultado esperado o válido. El resultado producido por los alumnos carece de calificación. Además, no tiene un tiempo fijo: el educador no decide cuánto durará la provocación, sino que es el propio niño quien decide cuándo empieza y cuándo termina.
4. No es una actividad obligatoria. Se respeta la voluntad del niño a participar.

En las provocaciones, el papel principal del niño es jugar. El juego es una actividad agradable a través del cual se generan experiencias de aprendizaje. El niño, ante tal provocación, se acercará, tocará los objetos, pensará cuál usar

primero, experimentará con el uso de diferentes objetos al mismo tiempo, averiguará cómo suena cada uno, cuánto pesan, qué tienen en común. Por otro lado, el papel del educador sería, en primer lugar, preparar un entorno visualmente atractivo para los niños, que les motive y anime a jugar; en segundo lugar, sería observar, dejando que los niños se acerquen por su curiosidad. De este modo, será posible controlar el comportamiento y las reacciones a la provocación.

Se trata, por tanto, de una propuesta atractiva y estéticamente agradable, que además aporta considerables beneficios al desarrollo del niño. Para empezar, las provocaciones permiten a los niños aumentar su creatividad debido a que es una actividad libre en la que deben decidir en todo momento qué hacer y cómo hacerlo. De este modo, los alumnos tienen la oportunidad de expresarse libremente. Explorarán los objetos con total libertad, los cogerán y crearán algo con ellos, los lanzarán, los colocarán a su antojo, los observarán, tratarán de encajarlos, entre otras posibilidades de acción.

Por otro lado, es importante mencionar que esta actividad también promueve el aprendizaje por descubrimiento, ya que lleva a los niños a ver que los objetos que tienen en sus manos tienen diferentes características, algunos son más grandes que otros, algunos pueden flotar en el agua pero otros se hunden, algunos son más frágiles y pueden romperse. Estas interacciones permiten a los niños generar preguntas que desarrollan su curiosidad por el entorno y los objetos que les rodean. De este modo, hacen que el niño tenga ganas de aprender.

Otro aspecto positivo es que las provocaciones permiten estimular los sentidos. La manipulación de diferentes objetos permite, por ejemplo, el desarrollo del tacto a través de diferentes texturas y formas; el desarrollo del oído a través de los sonidos que pueden producir ciertos objetos, o el desarrollo de la vista observando los colores de los objetos, sus tamaños y formas geométricas.

Por último, no hay que olvidar la importancia del diálogo posterior que se puede establecer con los alumnos después de la actividad. Esta es una oportunidad enriquecedora para

comunicarse, ya que se puede hablar con los alumnos sobre lo que más les llamó la atención, lo que más les gustó, si conocen el uso de cada uno de los objetos, entre otras posibilidades.

En la última fase del proyecto, los niños tuvieron la oportunidad de fotografiarse entre sí. Las fotos se recogieron en una tableta y se analizaron junto con los niños para entender su aspecto. En este sentido, se puede hacer referencia a Molina (p. 55), que habla de la foto voz (*photovoice*). Se trata de una estrategia de etnografía visual en la que, mediante la creación y el uso de fotografías, los informantes pueden expresar sus ideas, concepciones, pensamientos, relaciones e interacciones. Se trata, en definitiva, de una estrategia de participación activa de los sujetos de la investigación para obtener información visual. Según Carolina Wang (1999), el *photovoice* tiene dos objetivos fundamentales que merecen ser destacados:

1. Registrar y reflejar las preocupaciones personales de los sujetos;
2. Promover el diálogo crítico y el conocimiento a través de la discusión de las fotografías en grupo.

En general, el *photovoice* se basa en la idea de que las imágenes pueden enseñar e ilustrar más allá de la expresión verbal de los sujetos y, por lo tanto, pueden servir no sólo para apoyar la investigación de temas sociales y educativos, sino también para promover y enfatizar la acción individual y comunitaria de los grupos sociales e individuos involucrados.

Según entendemos, el fotoactivismo también puede incluirse en este sentido como metodología de enseñanza (Agra y Mesías, 2007) en el uso de la imagen como herramienta de expresión y comunicación para registrar acciones activistas que conduzcan a un modelo de participación crítica de los propios alumnos a través de la vivencia de experiencias estéticas que resulten interesantes para su vida cotidiana y laboral. En el caso de la publicación de estos autores “Educational Space, Stimulating Space”, los sujetos se plantean preguntas visuales en relación con los temas que les interesan, fotografiando activamente cada elemento que debe ser cuestionado. La cámara actúa como un canalizador visual y transformador de lo que piensan y observan. El fotoactivismo se convierte así en una metodología pedagógica

porque propone a los educadores o a los alumnos nuevas formas de conectar con su futura realidad. Es decir, permite, anima e inhibe a los alumnos a hablar, pensar, criticar, investigar, observar o aprender. La importancia de un entorno estético estimulante para enseñar a aprender a través del espacio educativo. Por último, el fotoactivismo tiene características propias de carácter procesal, en referencia a la investigación-acción, su proyección pública para crear conciencia social y las dinámicas de participación y colaboración en estos procesos compartidos desde la planificación y organización de las acciones hasta su desarrollo (Agra y Mesías, 2007).

Durante el análisis de la escuela *Dalla parte dei bambini* se examinaron los personajes elegidos por los niños durante el juego libre, trabajando estrechamente con los educadores y escuchando las impresiones de los niños. Fue una investigación descriptiva en la que las notas diarias fueron importantes para determinar cuál era el criterio elegido por los niños en este espacio-tiempo, el resultado fue no sólo poder entender cuál era el rol elegido por el niño, sino poder analizar el enfoque

educativo experimental adoptado por la escuela y cómo éste refleja una nueva dimensión de la sociedad y de los niños. Me planteé que era realmente importante examinar el papel que desempeña esta escuela en la sociedad y hasta qué punto se trata de un nuevo experimento educativo que hay que examinar, por lo que decidí llevar a cabo una investigación más detallada y profunda sobre el análisis de este nuevo método educativo.

La presente investigación pretende analizar el aprendizaje de los niños según este enfoque único como l'a/r/tografía. La escuela, de hecho, tiene muchas referencias teóricas pero siempre está en continua transformación; recibe información del territorio en el que nace y la adapta año tras año. Vive de continuas contaminaciones metodológicas que han evolucionado y crecido a lo largo de los años, observando la realidad a medida que cambia, absorbiendo los cambios sociales y los lugares donde trabaja.

En concreto, en la investigación nos proponemos analizar algunos aspectos, como:

- La relación con el arte, base diaria de las actividades de los alumnos;
- El aspecto socio-antropológico en la base del experimento "Montecalvario".
- El imaginario de los niños en su cambio de rol a través de una metodología basada en el arte visual, en particular en la fotografía.

Además, una escuela de este tipo, con una relación constante con el mundo artístico, permite el desarrollo de mi propia figura como artista, gracias al desarrollo de talleres especiales para niños que combinan fotografía, educación y necesidades sociales en una realidad tan difícil como los barrios en los que viven.

## NIÑOS EN SU TIEMPO DE JUEGO LIBRE DENTRO DEL AULA



Fig. 4.15► FABBROCINO, M. (2022). **Fotografía independiente.** *Juego de rol.* Compuesto por una fotografía de la autora. (Fabbrocino, 2019).



Fig. 4.16 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Juego de rol.* Compuesto por dos fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).



Fig. 4.17 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Juego de rol.* Compuesto por dos fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).



Fig. 4.18 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Juego



*de rol*. Compuesto por seis fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).



Fig. 4.19 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Juego de rol.



Fig. 4.20 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Juego de rol.



Compuesto por dos fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).



Compuesto por dos fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).



Fig. 4.21 ▶ FABBROCINO, M.(2022). **Fotografía independiente.** *Juego de rol.* Compuesto por una fotografía de la autora. (Fabbrocino, 2019).



Fig. 4.22 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoen** por cuatro fotografías de la autora



nsayo explicativo. *Juego de rol*. Compuesto  
 . (Fabbrocino, 2019).



Fig. 4.23 ▶ FABBROCINO, M.(2022). **Fotografía independiente.**  
*Juego de rol*. Compuesto por una fotografía de la  
 autora. (Fabbrocino, 2019).



Fig. 4.24 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Juego de rol*. Compuesto por dos fotografías de la autoría de Fabbrocino, M. (2022).



Fig. 4.25 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Juego de rol*. Compuesto por dos fotografías de la autoría de Fabbrocino, M. (2022).



ora. (Fabbrocino, 2019).



ora. (Fabbrocino, 2019).



Fig. 4.26 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo. Juego de rol.** Compuesto por dos fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).



Fig. 4.27 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotografía independiente.** *Juego de rol.* Com



mpuesto por una fotografía de la autora. (Fabbrocino, 2019).

## NIÑOS EN SU TIEMPO DE JUEGO LIBRE FUERA DEL AULA



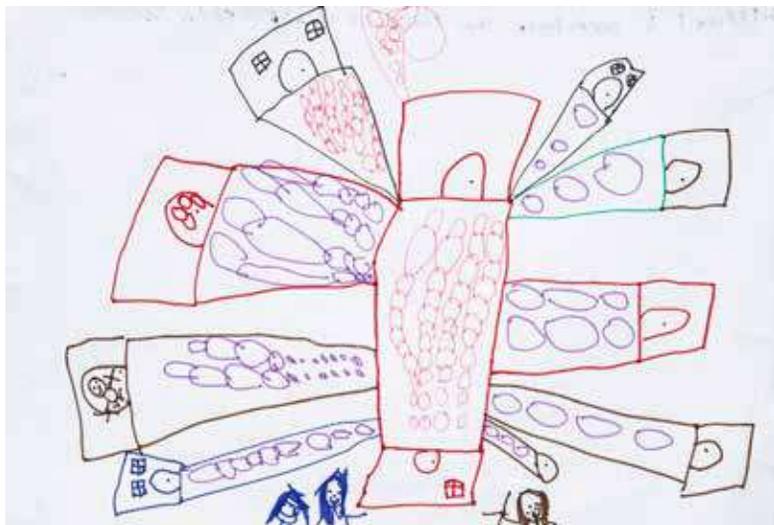
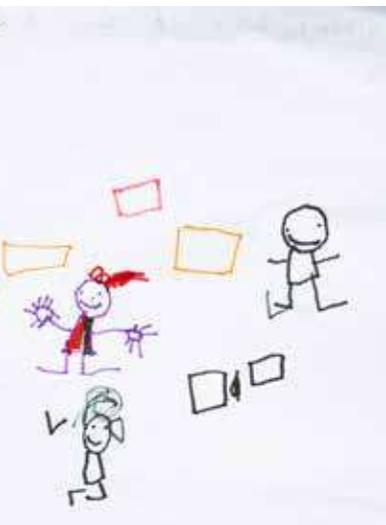
Fig.4.28 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Juego de*



NIÑOS MIENTRAS DIBUJABAN INMEDIATAMENTE DESPUÉS DE HABER JUGADO Y, POR TANTO, CON SU IMAGINACIÓN AÚN VIVA



Fig. 4.29 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Niña que dibuja inmediatamente



NIÑOS MIENTRAS DIBUJABAN A PARTIR DE LAS IMÁGENES QUE HABÍA TOMADO, EVOCANDO ASÍ LOS CONCEPTOS DE PROVOC



Fig.4.30 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Foto-provo

## ACCIÓN Y FOTO-PROVOCACIÓN



cción. Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).

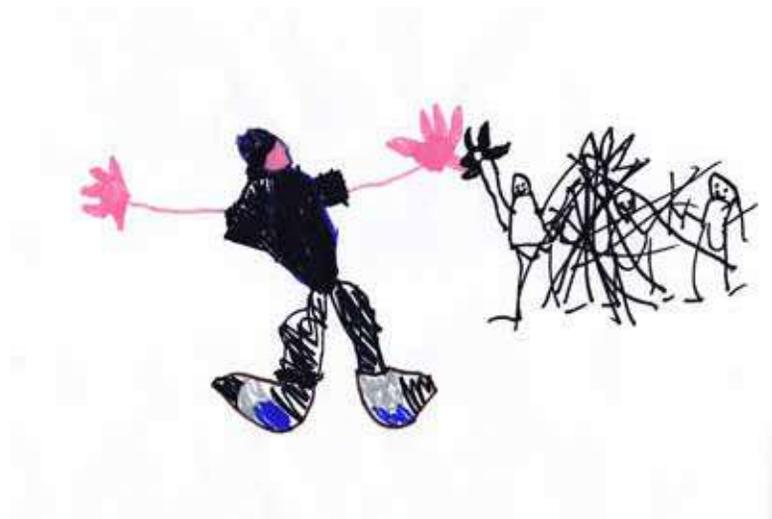
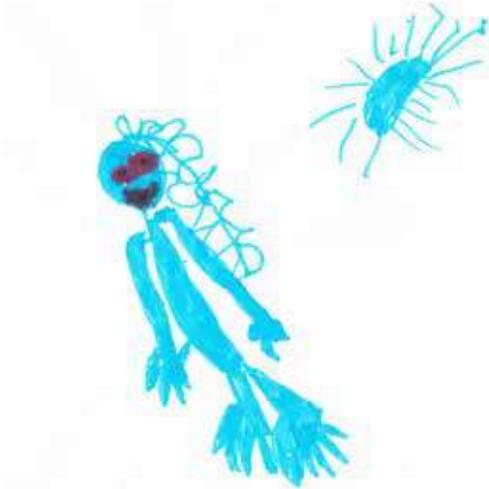


Fig.4.31 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Foto-prov



## NIÑOS TUVIERON LA OPORTUNIDAD DE FOTOGRAFIARSE ENTRE SÍ



Fig.4.32 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. F



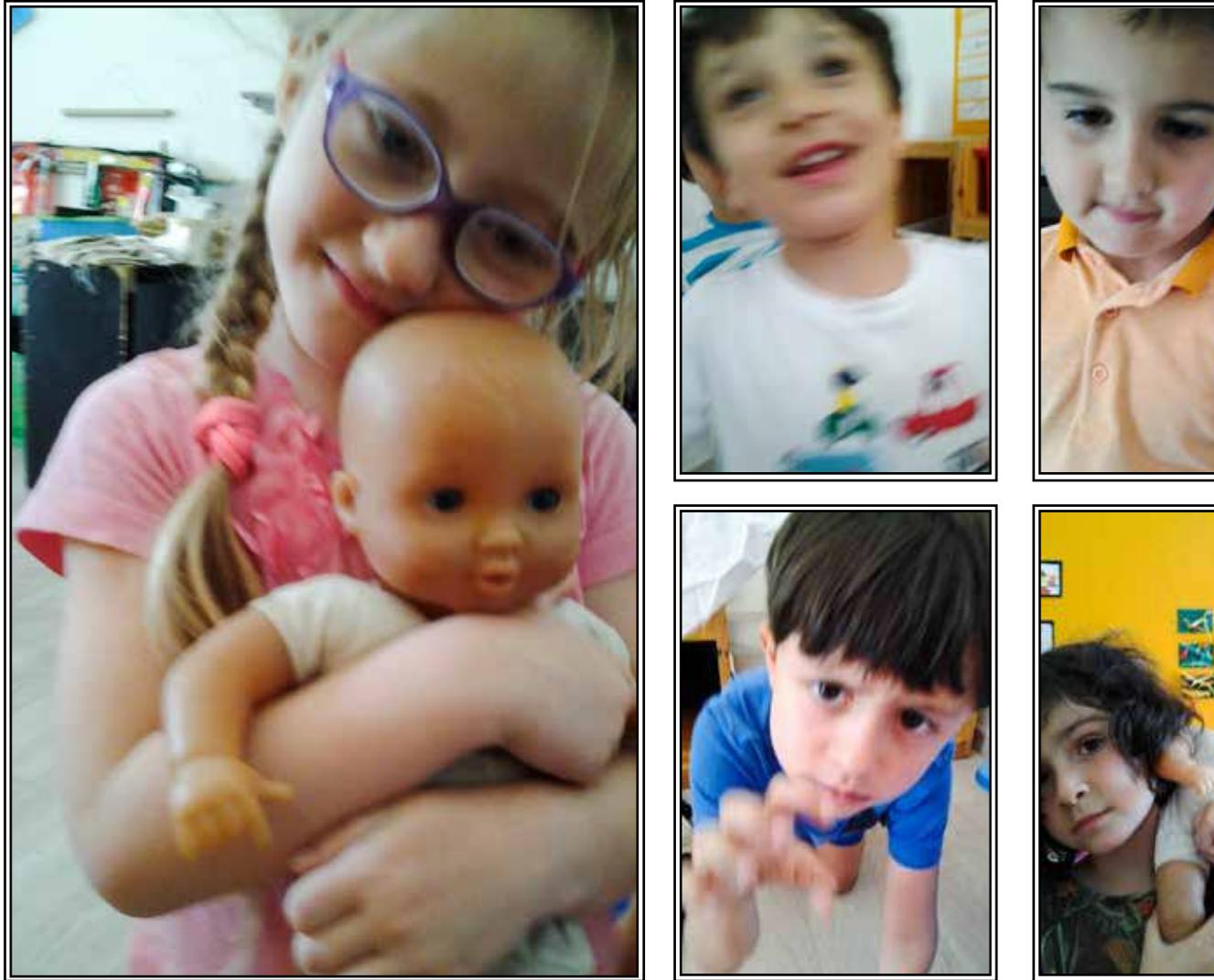


Fig.4.33 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Fotografía



#### 4.2.2. ► ANDY WARHOL Y LA IMPORTANCIA DE LA IMAGINACIÓN

Una progresión natural del juego de roles fue la posterior fase dedicada a la transformación. Tras identificarse como superhéroes y otras figuras queridas por su imaginación, los niños pudieron utilizar diferentes herramientas y transformarse en algo distinto a ellos mismos. Posteriormente, se analizó el ser del niño en relación con la transformación en otra persona (o en otra cosa), para destacar el cambio y la forma en que todo puede cambiar sin dejar de ser lo mismo, este modo, se hace hincapié en el cambio y en cómo todo puede cambiar sin dejar de ser lo mismo.

El punto de partida fundamental de esta segunda fase fue la figura de Andy Warhol, ejemplo perfecto de transformación, al que los niños pudieron admirar una exposición enteramente dedicada. Utilizando colores irreales, saturados y contrastados, junto con la serigrafía y la repetición, Warhol lleva el retrato a un nuevo nivel, privándolo de aquellos elementos que le dan vitalidad e individualidad de identidad, vaciando así la imagen de toda emoción.

El rostro de Marilyn Monroe, su tema de excelencia, queda así reducido a un simple cliché artificial y despersonalizado.

Para crear las serigrafías, Warhol utilizó una fotografía, el cartel promocional de la película *Niágara*, que la actriz había protagonizado. No son sujetos reales, sino una reelaboración de una imagen preexistente, utilizada como etiqueta de mercancía. Al observar estas serigrafías en serie, junto con las de otras personalidades del mundo del espectáculo estadounidense que representan el ideal de belleza (como Liz Taylor y Jackie Kennedy), uno se da cuenta de que el interés del artista no está tanto en los rasgos faciales, que siguen siendo bastante esenciales, como en el maquillaje, muy pesado y pronunciado, que dibuja una especie de máscara que se desmorona, dando al retrato un aspecto siniestro y apagado.

Así, el rostro de Marilyn Monroe se repite en cada módulo con algunas variaciones de color, siendo la única constante la similitud entre el color del maquillaje y el del fondo. De este

modo, se acentúa el aspecto bidimensional de la obra, gracias también por la ausencia de profundidad espacial. Al igual que el icono clásico, el retrato de Marilyn ocupa casi toda la superficie, destacando sobre un fondo de color uniforme, que resalta inmediatamente la silueta del personaje. La repetición también forma parte de la tradición de los iconos, que en realidad no son más que la reproducción de un prototipo original.

El retrato no representa un solo cuadro, sino que es una declinación en serie, compuesta por imágenes idénticas pero al mismo tiempo diferentes, y por lo tanto es el espectador quien analiza toda la serie.

El uso de imágenes fotográficas y de serigrafía priva al acto artístico de su tradicional manualidad, de modo que el artista puede asumir una posición distanciada y fría con respecto al sujeto y a la obra, porque el resultado no es un retrato destinado a explorar el sujeto, sino un sujeto ya existente que queda así nivelado,

estandarizado y de alguna manera privado de su singularidad, produciendo simulacros vacíos y puramente estéticos.

A pesar del evidente componente sombrío, la exposición de Andy Warhol en Nápoles representó un aspecto fundamental sobre el que construir la segunda parte del proyecto con los niños de la escuela *Dalla parte dei bambini*. El énfasis se puso en la capacidad transformadora de Warhol, en cómo es posible cambiar ciertos aspectos de uno mismo permaneciendo esencialmente inalterado, y en cómo el cambio externo no tiene que coincidir necesariamente con un cambio interior más profundo. Puedes transformarte a los ojos de tus amigos y seguir siendo tú mismo.

Este fue el punto de partida del taller de transformación. Desde los primeros días de vida, en efecto, un sujeto tiene que realizar un inmenso y duro trabajo para construir poco a poco la identidad de su Yo. Se trata de un proceso largo y delicado que se desarrolla a lo largo del tiempo;

implica toda una serie de funciones cognitivas y depende de muchos factores.

Según la psicología cognitiva, el desarrollo del concepto de Yo comienza con la noción de diferenciación, es decir, con la adquisición del sentido de ser una entidad distinta y separada de la madre y de los demás, con características físicas propias, que ocupa una determinada posición en el espacio.

En el grupo de edad que nos interesa, el niño de 4 a 6 años cuenta sus propias habilidades y supuestas hazañas, a menudo insertándose en las noticias. De hecho, los niños de estas edades presumen de poseer cualidades mágicas, poderes y méritos excesivos, un fenómeno que los psicólogos definen como los años mágicos: jugar a identificarse con diversos héroes aumenta la autoestima de los niños y contribuye a la construcción de su identidad propia (Gallino, 2013).

Precisamente de estos supuestos teóricos nace y se pone en marcha el taller de transformación, un examen que parte de la identificación del Yo hasta llegar a “lo que me gustaría ser”.

Más concretamente, el proyecto se dividió en

varias fases: durante la primera sesión, compuesta por tres encuentros, se trató de trabajar el “propio Yo” de los niños para llegar al personaje que “me gustaría ser”. A esta fase le siguió otra, consistente en dos encuentros, en los que se pretendía trabajar la interacción entre los niños y los personajes elegidos, a través de la documentación fotográfica realizada por ellos mismos.

Posteriormente, fueron necesarias dos reuniones para ultimar los personajes elegidos. La última fase consistió en la impresión de los retratos de los niños y un debate con ellos sobre los personajes, con el objetivo de captar sus pensamientos.

El taller comenzó con un primer momento dedicado a la transformación personal a través de la ropa. Los niños recibieron varios trozos de tela, ropa y algunos accesorios para escoger libremente e interactuar con ellos.

Después de elegir el personaje, ponerse la ropa, escoger los accesorios y las herramientas, los niños fueron testigos de un cambio en su propio ser: hubo entonces un momento de visualización durante el cual cada niño se puso delante de un espejo de tamaño natural. El educador ilustró cuáles habían sido

los cambios, esbozando toda la transformación del cuerpo, y finalmente preguntó a cada niño qué personaje estaba interpretando.

El niño, consciente de su transformación, tomó conciencia de su *nuevo cuerpo* incluso delante de todos sus compañeros, a quienes se dirigió explicando quién era y cuáles eran sus nuevos hábitos. En este punto, los niños posaron frente a la máquina, eligiendo el modo que preferían adoptar con sus cuerpos.

Una semana más tarde, los niños recibieron más ropa y accesorios para definir mejor su personaje, por lo que prepararon la ropa con mayor cuidado y atención, para que volviera a surgir el personaje ya personificado la semana anterior, y nuevamente posaron ante la cámara, elaborando retratos muy personales en los que eligieron libremente la pose a adoptar en relación con las características del personaje elegido.

La semana siguiente hubo un bonito momento de convivencia: los niños fueron llevados a la sala de cine y, con todas las luces apagadas, pudieron ver las fotos de su autopersonaje en

el proyector. Luego se vieron disfrazados de diferentes maneras y pudieron decir a todos los demás compañeros que estaban viendo con ellos qué personaje estaban interpretando, qué características tenía y qué ropa y accesorios eran necesarios para formarlo.

Al analizar las respuestas de los niños, se aprecia claramente la inocencia propia de su edad y la emoción de verse disfrazados de su personaje favorito. De hecho, muchos de los personajes elegidos procedían del mundo de los superhéroes y las poses elegidas durante las fotografías recordaban acciones relacionadas con el vuelo o la derrota de villanos, aunque tiernamente teñido de una inocencia y sencillez que los niños mantenían incluso después de la transformación (“Yo [...] hacer galletas” o “soy un león [...] que puede correr y tiene que ir a hacer pizzas” o “soy una niñera y un superhéroe”, y “vuelvo a trabajar y fui a casa a comer pasta con salsa”).

En la semana siguiente, los niños tuvieron la oportunidad de transformar su personaje una vez más. Se imprimieron fotografías de ellos en su personaje en formato A4 y se les pidió que

volvieron a cambiar su aspecto en su imagen impresa mediante pintura, colores y lápices. El resultado fue interesante porque muchos reforzaron su personaje incluyendo aspectos adicionales como extensiones corporales, otros reforzaron el carácter de su propio personaje, pero también hubo quien decidió eliminar su personaje por completo.

Una semana después, los niños experimentaron otra posibilidad de transformación. Se les dieron algunos trucos con los que podían transformar su rostro, y al hacerlo se transformaban y presentaban a la clase un nuevo Yo inspirado en su personaje. También en este caso posaban ante la cámara, pero el retrato era más estrecho, el objeto de interés era en realidad sólo la documentación del rostro.

A medida que se acercaba la exposición de las obras de Andy Warhol, se decidió hacer retratos de los niños que luego se utilizarían en la exposición. Se consideró oportuno, junto con los educadores, que los niños estuvieran dispuestos a conocer a Andy Warhol y sus obras, especialmente las relacionadas con la transformación pop de los retratos “de sus

amigos”, por lo que el educador pidió a los niños que se sentaran en círculo y describió todas las obras de Warhol expuestas en aquella época en la Basílica della Pietrasanta de Nápoles, ilustrando las transformaciones que el artista había realizado sobre un mismo retrato y cómo un mismo retrato podía cambiar de forma muchas veces a través de los colores y las formas aplicadas.

Llegados a este punto, después de conocer a fondo las obras de Andy Warhol, los niños estaban preparados para ir a ver la exposición de cerca. Se encontraron junto a las grandes obras de Warhol y se quedaron asombrados con lo que estaban viendo: entusiasmados y felices, delinearon los límites de cada obra con sus dedos, escucharon asombrados al educador que presentó cada obra según el arte de Warhol y la relación con sus retratos de “amigos”, y participaron en las instalaciones interactivas diseñadas por los comisarios de la exposición, mostrando una gran curiosidad.

Unos días después de ver la exposición, los niños pasaron al último paso del taller. Se les dio su propio retrato fotográfico impreso en una

hoja de papel A4 y luego se les entregaron hojas brillantes, hojas de acetato de colores, pinturas, tijeras y pegamento para que realizaran su propio retrato.

El procedimiento era el siguiente: se pegaba la foto en el pupitre y se le adhería una hoja de acetato transparente, por lo que los niños primero perfilaban los rasgos de su cara con un rotulador permanente y luego la cambiaban ellos mismos. Algunos lo hicieron principalmente con color, mientras que otros pegaron trozos de acetato coloreado que recordaban el proceso de Warhol. El resultado fue realmente increíble, entre otras cosas porque la influencia de las obras de Warhol era claramente fuerte y, sobre todo, porque tuvieron la oportunidad de verlas de cerca.

Así compuestas, las obras de los niños, desde los retratos hasta las fotos revisitadas de su propio Yo, pasando por los retratos maquillados y las obras repensadas tras la exposición de Warhol, se colgaron en el aula para construir una exposición que los participantes vieron junto a sus padres, que pudieron seguir los pasos de los niños a través de sus cuentos.

**I FASE: TRANSFORMACIÓN PERSONAL - VISUALIZACIÓN EN UN ESPEJO DE TAMAÑO NATURAL – RETRATO FOTOGRÁFICO**

Fig.4.34 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Transformaci





Fig.4.35 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Transformación





Fig.4.36 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Transformación



## II FASE: MÁS ROPA Y ACCESORIOS PARA DEFINIR MEJOR EL PERSONAJE - RETRATO FOTOGRÁFICO



Fig.4.37 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Transformación





Fig.4.38 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Transformación





Fig.4.39 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Transformación



### III FASE: FOTOS DEL PERSONAJE EN LA SALA DE CINE



Fig.4.40 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *El personaje en la*



#### IV FASE: CAMBIAR EL ASPECTO EN LA IMAGEN IMPRESA MEDIANTE PINTURA, COLORES Y LÁPICES

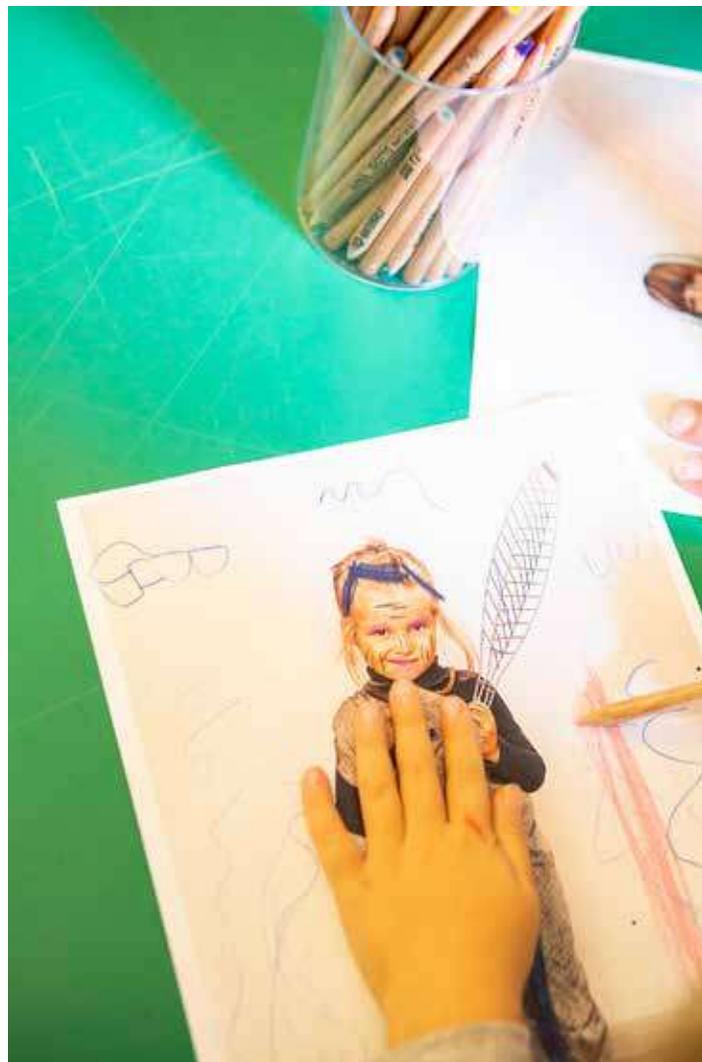


Fig.4.41 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Cambiar el aspecto en*



en la imagen impresa. Compuesto por tres fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).

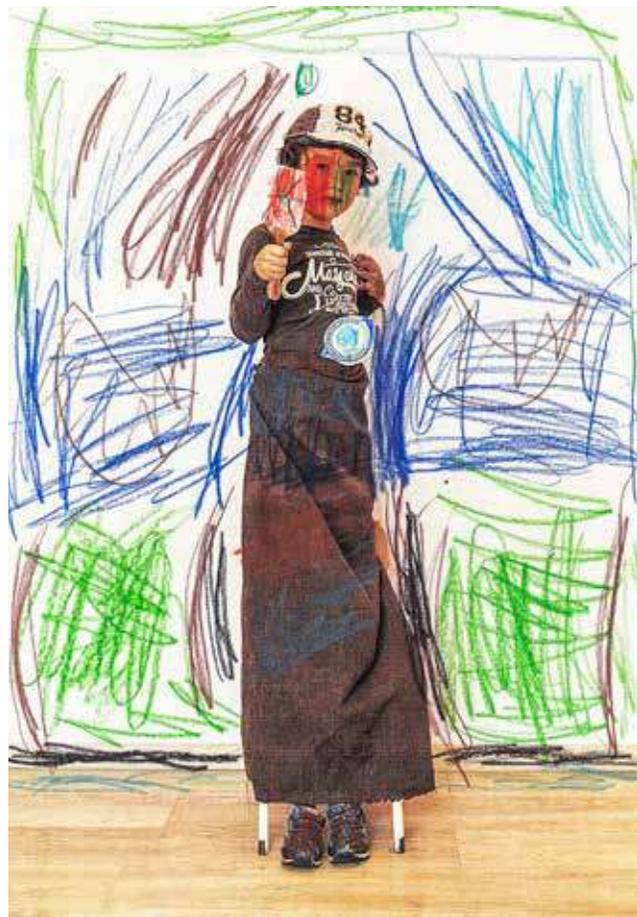


Fig.4.42 ▶ FABBROCINO, M. (2022). *Fotoensayo explicativo. Cambiar el aspecto en*



la imagen impresa. Compuesto por cuatro escaneos de la autora. (Fabbrocino, 2019).

**V FASE: TRUCOS PARA TRANSFORMAR EL ROSTRO - RETRATO FOTOGRÁFICO**

Fig.4.43 ▶ FABROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Trucos para trans*



*formar el rostro.* Compuesto por tres fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).



Fig.4.44 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Trucos para transf



## VI FASE: PRESENTACIÓN DE OBRAS DE ANDY WARHOL, ESPECIALMENTE LAS RELACIONADAS CON LA TRANSFORMACIÓN POP



Fig.4.45 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Presentación de obras

## P DE LOS RETRATOS “DE SUS AMIGOS”



s de Andy Warhol. Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).

## VII FASE: LAS OBRAS DE ANDY WARHOL EN EN LA EXPOSICIÓN A LA BASÍLICA DELLA PIETRASANTA DE NÁPOLES



Fig.4.46 ▶ FABBROCINO, M. (2022). *Fotografía independiente. La exposición*



*de Andy Warhol. Compuesto por una fotografía de la autora. (Fabbrocino, 2019).*



Fig.4.47► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. La exposición de



*Andy Warhol. Compuesto por cinco fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).*



Fig.4.48 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La exposición de*



de Andy Warhol. Compuesto por dos fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).



Fig.4.49 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. La exposición de



*de Andy Warhol.* Compuesto por tres fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).



Fig.4.50 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La exposición de*



*de Andy Warhol. Compuesto por tres fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).*

## VIII FASE: TRANSFORMACIÓN DEL PROPIO RETRATO FOTOGRÁFICO IMPRESO EN UNA HOJA DE PAPEL



Fig.4.51 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Transformación del propio



*io retrato fotográfico. Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).*



Fig.4.52 ▶ FABBRICINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Transformación del pro...



*Auto-retrato fotográfico. Compuesto por dos fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).*



Fig.4.53 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Transformación del propio



*Retrato fotográfico.* Compuesto por cinco fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).

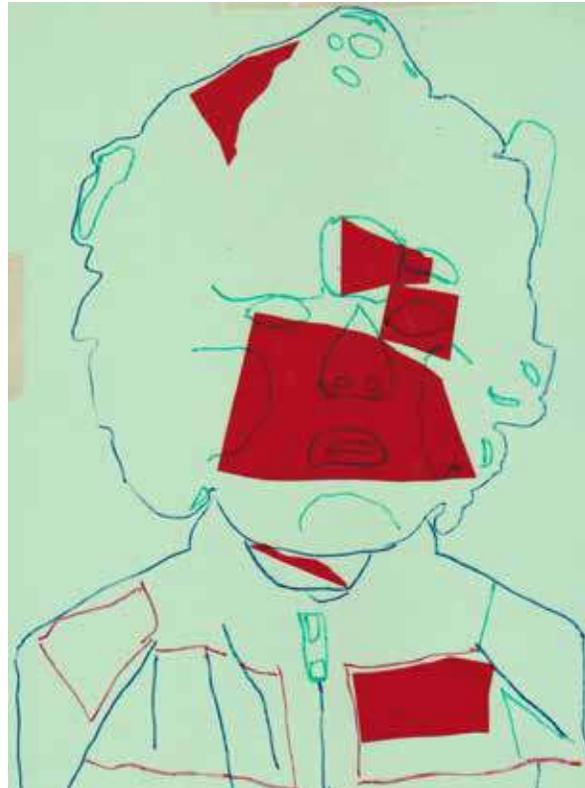
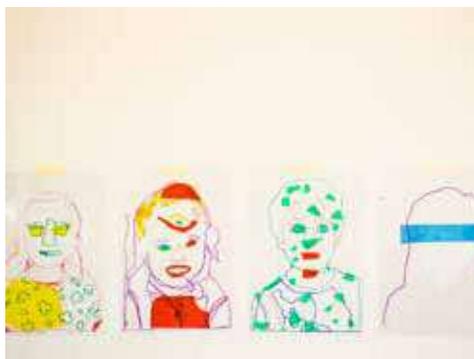
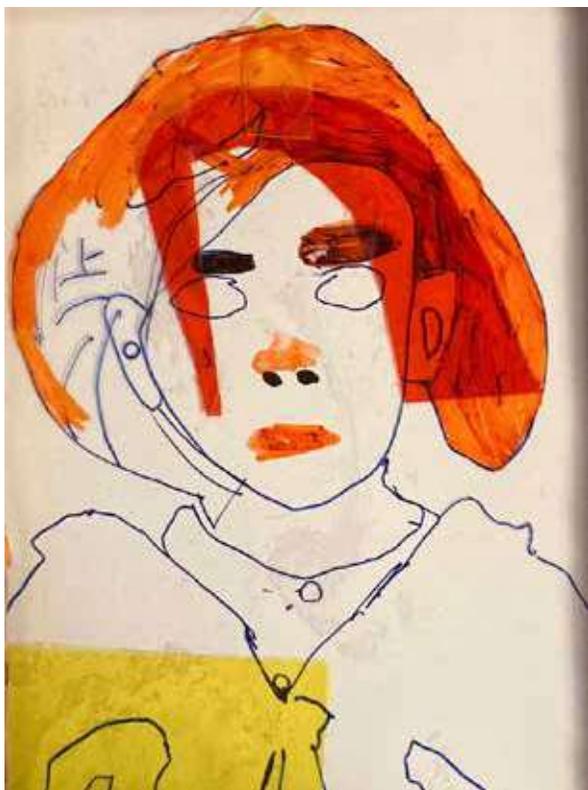


Fig.4.54 ▶ FABROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Transformación del pro*



## IX FASE: EXPOSICIÓN DE LAS OBRAS DE LOS NIÑOS



Fig.4.55 ▶ FABROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Exposición de las o*



obras de los niños. Compuesto por dos fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).

## 4.3. ► DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES EN LA SEDE DE MONTECALVARIO

### 4.3.1. ► MONTECALVARIO: UN EXPERIMENTO SOCIAL

En el siguiente párrafo presentaré la sede de la escuela *Dalla parte dei bambini* llamada “Montecalvario”.

Montecalvario merece un apartado específico porque la particularidad del contexto en el que se inscribe se refleja también en su perfil pedagógico; en efecto, se encuentra en una realidad urbana y socioeconómica muy diferente a la de los otros sitios, como para poner en tela de juicio algunas de las dinámicas pedagógicas adoptadas por la escuela desde su fundación e influir en las elecciones de diseño en la base de los recorridos a/r/tográficos que he realizado allí.

El Instituto Montecalvario se creó en el corazón del *Quartieri Spagnoli* de Nápoles, un barrio símbolo de la decadencia social, debido a la delincuencia generalizada y a la ineficacia de las políticas de reurbanización.

Se trata de un antiguo complejo de 10 mil metros cuadrados, propiedad de la Congregación de las Hijas de la Caridad, que a lo largo del tiempo ha desempeñado un importante papel social en la zona.

El instituto fue primero alquilado por la Congregación a la empresa social *Dalla parte dei Bambini* (que en 1985 estableció en Nápoles

una escuela infantil y primaria inspirada en la pedagogía cooperativa de Freinet, en la que el niño como sujeto a educar está en el centro) y luego fue confiado permanentemente a la Fundación FOQUS. Además, el Instituto Montecalvario es la sede de un proyecto promovido y financiado por la Empresa Social *Dalla parte dei bambini* que, con la participación de varias empresas privadas, se compromete a la remodelación funcional y social de la zona de los *Quartieri Spagnoli* [los barrios ‘Spagnoli’]. Montecalvario, donde opera la Fundación Foqus, es uno de los barrios más densamente poblados (29.917 habitantes) de Nápoles. La población está compuesta por un 19,1% de extranjeros (principalmente de Sri Lanka, Ucrania y China) y casi todos ellos son atendidos por ASL Napoli N°1 Centro. Las familias que viven allí representan el 10,4% de todas las familias de la ciudad.

Hay principalmente tres áreas educativas que hacen que este barrio sea tan degradado e infame: la familia, la escuela y los servicios sociales. Los servicios para la primera infancia en Nápoles son escasos, caros e inaccesible para los niños de las familias más pobres. De

hecho, al revisar la oferta pública y privada de las escuelas infantiles en Campania, vemos que la cifra es solo del 3,8%, frente al 33,5% de Emilia-Romagna (Istat, 2014). En concreto, en la ciudad de Nápoles y en los *Quartieri Spagnoli* en particular, la oferta de servicios para niños (0-6 años) sigue siendo totalmente insuficiente: sólo se cubre el 0,2% de la demanda.

Para hacer frente a estos problemas sociales, en septiembre de 2014 se puso en marcha el proyecto Foqus, cuyo objetivo era llevar a cabo la regeneración urbana, promover el desarrollo socioeconómico y luchar contra la marginación; sus bases eran la creación de nuevas empresas (cooperativas), el nuevo empleo juvenil (en sectores altamente cualificados y nuevas competencias profesionales), los servicios a la persona y al crecimiento individual. El proyecto se desarrolló en dos líneas diferentes: la creación de nuevas empresas y el establecimiento de empresas en el corazón de los *Quartieri Spagnoli*. El objetivo era buscar realidades productivas que respondieran a los ideales del proyecto y estuvieran motivadas por el deseo de aportar importantes innovaciones al tejido económico de la zona, caracterizado principalmente por las llamadas “actividades de callejón”.

Los *Quartieri Spagnoli* son, de hecho, el centro neurálgico de los bajos fondos napolitanos, y son muchos los casos de tiroteos o actos delictivos, no sólo protagonizados por menores de edad (a menudo ávidos de actos de protagonismo o movidos por el deseo de emular a los familiares adultos), sino que además se producen en las inmediaciones de la propia escuela, es decir, a poca distancia de los niños.

Gracias a la iniciativa del proyecto Foqus, muchas empresas, cooperativas e institutos se han instalado en el barrio., y han sido seleccionados por sus servicios de educación, formación, atención personal, creatividad, desarrollo e innovación social. Se trata de empresas diversas, no monosectoriales, pero que abarcan diferentes campos y, por tanto, están naturalmente inclinadas a entrelazarse entre sí, creando una red de servicios que pueden colaborar en proyectos de interés común y que se fundamentan en su propia sostenibilidad e independencia. De este modo, se crea una especie de pequeña ciudad económica, un asentamiento productivo complejo dentro de un barrio que necesita una atención integral y compleja.

La Academia de Bellas Artes es la única institución pública que participa en el proyecto. Tiene un gran potencial, no sólo por sus estudiantes y profesores, sino también gracias a la reubicación de los cursos de diseño gráfico, diseño de moda, educación artística y diseño artístico para empresas. Desde 2017 ocupa la segunda planta del complejo y, sobre todo, aúna sus energías creativas con las productivas del resto de empresas y actividades que se ubican y trabajan en Foqus.

Gracias a esta tupida red de empresas e instituciones, cada día los *Quartieri Spagnoli* están poblados por niños, estudiantes, profesores, trabajadores, artistas, empresarios y cooperativistas provenientes de la misma ciudad aportando con su contribución al complejo panorama de la vida napolitana: un grupo social articulado que se mezcla con la población de Montecalvario, que corresponde a algo más del 3% de su población residente y enriquece su pensamiento, su lenguaje y sus estilos de vida. Evidentemente, esta dinámica genera un impacto positivo, sobre todo en los adolescentes, que se considera el grupo social de especial riesgo. Sin embargo, debemos resaltar la importancia

que estos estímulos tienen también en las generaciones más jóvenes. En estos barrios, los niños están sometidos a bajísimas exposiciones lingüísticas en el hogar (libros disponibles, lectura junto al niño con el mismo nivel de educación de los padres), con consecuencias negativas en el desarrollo del lenguaje. Se estima que la tasa de pobreza educativa de los adultos en los *Quartieri Spagnoli* es superior al 80% (finalización de la escolaridad obligatoria y obtención del título de bachillerato).

Para hacer frente a la problemática descrita, la Foqus ha promovido a lo largo de los años un proceso de regeneración y reordenación urbana, un proceso de experimentación y transformación de la realidad, con el fin de iniciar procesos de desarrollo, emancipación y movilidad social. En concreto, en los últimos años la composición de la Foqus ha sido la siguiente:

En 2014:

- Nido Le Pleiadi: gestionado por la cooperativa de mujeres Le Pleiadi (acoge a niños de 0 a 3 años);
- Preescolar *Dalla parte dei bambini*: gestionado por la empresa social *Dalla parte dei bambini* (para niños de 3 a 6 años);
- Escuela primaria *Dalla parte dei bambini*:

dirigida por la empresa social *Dalla parte dei bambini* (para niños de 6 a 10 años);

- Università delle Libertà: gestionada por la cooperativa del mismo nombre, organiza cursos de formación no reglada según el modelo *long-life learning* (inscripciones anuales para los distintos cursos ofrecidos); memart - taller gráfico, editorial, de diseño y arte;
- Orquesta Sinfónica Infantil de los *Quartieri Spagnoli*: promovida y organizada por la Academia Europea de Música y Artes Escénicas, con el método José Antonio Abreu (formada por niños de 6 a 16 años);
- Escuela de Danza “Futurédanza”: cursos de danza moderna, ballet y contemporánea, en el gimnasio donde también tienen lugar las actividades deportivas de las escuelas y de la Universidad de Liberia.

Desde 2015

- Agencia Controluce e Kontrolab: agencia fotoperiodística para publicaciones periódicas nacionales y del Mezzogiorno y prensa diaria;
- Redacción de *Il Napolista*: publicación en línea; ISFOM: Instituto de Formación en

Musicoterapia - actividades y cursos de musicoterapia para musicoterapeutas;

- *Think tank* sobre políticas educativas en Italia, en colaboración con los principales institutos nacionales para la educación y el estudio de los niños (Indire, Istituto degli Innocenti, Reggio Children, Movimento di Cooperazione Educativa);
- Realtà futura: un centro de asesoramiento psicológico y rehabilitación psiquiátrica; La Bottega del Liocorno: actividades de formación teatral;
- Academia de Bellas Artes de Nápoles: sección desprendida, cursos de gráfica, diseño *fashion*, didáctica del arte (300 alumnos inscritos en el ciclo de estudios de cinco años a diario).

Desde 2016

- Sagapò/Proyecto Ahead/6 empresas de innovación social: creación de 6 *start-ups*, iniciativas empresariales juveniles socialmente innovadoras, financiadas por el Departamento de Juventud de la Presidencia del Consejo;
- Asociación Internacional Red Internacional de Voluntarios INN (residencias para voluntarios internacionales);

- Centro ARGO: un centro para jóvenes con discapacidades;
- La cafetería “Mocambo”: además de cafetería, un espacio para compartir.

Desde 2018

- *Dalla parte dei bambini* Scuola Secondaria di primo grado - Scuola Diffusa del quartiere educante un proyecto de *Dalla parte dei bambini - Dalla parte dei bambini*, seleccionado por la empresa social “Con i Bambini” como parte del Fondo de lucha contra la pobreza educativa infantil;
- Hermes Turismo y Patrimonio Cultural: una asociación que recopila documentos sobre la historia de los *Quartieri spagnoli*, realiza visitas guiadas y cuenta con un centro de estudios/biblioteca.
- OPENN: un proyecto de tres años (2018/2020) para combatir la pobreza en los *Quartieri Spagnoli*, financiado (entre los primeros proyectos en términos de calidad del sistema) por la empresa social “Con i Bambini” y la Fondazione Con il Sud, que ofrece oportunidades a familias, niños y padres en condiciones de extrema pobreza material y educativa;

El proyecto OPENN se focaliza en la atención a las familias con niños más golpeada por la pobreza en los *Quartieri Spagnoli*, y su objetivo es el de ampliar la oferta de servicios educativos para los niños de 0 a 6 años, que es insuficiente en esta zona de la ciudad donde vive el 10% de los niños de la ciudad. Además, también se fijó el objetivo de formar a las madres jóvenes y orientarlas en el campo laboral para elevar el nivel cultural y económico de la zona, con el fin de mejorar la calidad de vida de toda la familia a largo plazo

Desde enero de 2018 se han puesto en marcha dos nuevas clases: en la guardería y en la escuela infantil, a las que asisten niños del barrio (16 niños en la guardería y otros 16 en la escuela infantil), que en tres años se convertirán en 6 clases con un total de 88 niños. Allí los niños seguirán los métodos educativos de la escuela activa según las directrices de la escuela *Dalla Parte Dei Bambini*, que participa en el proyecto. Para ello, los docentes estarán acompañados por un psicólogo, para que pueden advertir de antemano las dificultades de los alumnos y trabajar juntos en sinergia.

Partiendo de la base de que los servicios educativos han demostrado su eficacia en la lucha contra la desigualdad y la pobreza, el proyecto OPENN pretende crear una colaboración entre las distintas realidades que componen la comunidad educativa: escuelas, padres, agencias de formación y desarrollo, la ASL, universidades, empresas, asociaciones.

El objetivo es que la comunidad educativa sea más accesible y capaz de producir desarrollo y emancipación. En este contexto ampliado, los diferentes actores que conforman la nueva comunidad educativa de los *Quartieri Spagnoli* realizan actividades interdependientes pero que actúan de forma integrada: los servicios de atención a la infancia con los servicios sanitarios, las asociaciones locales con la educación superior, la creación de empresas con las actividades de pre-socialización y socialización. Un modo de actuación en el que el concepto de solidaridad va acompañado del de participación y reciprocidad, en una sociedad de relaciones que educa a sus ciudadanos, pero que también se educa y cambia a sí misma.

Como ya se ha dicho, el proyecto OPENN no sólo se dirige a los niños, sino también a sus madres ofreciendo apoyo y oportunidades de educarse y empezar un nuevo camino en la vida. De hecho, desde marzo de 2018, 12 jóvenes madres han optado por incorporarse al proyecto participando en cursos especiales en las tardes y en las noches, para así completar el ciclo de estudios interrumpido en el pasado.

Una vez terminada la escolaridad obligatoria (a principios de 2019) las madres asistieron ( a un curso sobre el cuidado de niños, con el objetivo de facilitar su entrada en el mundo del trabajo escolar. Estos cursos de formación, de carácter participativo y dinámico son también la base del método educativo dirigido a los niños de la guardería y el jardín de infancia. El método sitúa al niño en el centro del proyecto educativo, dándole la posibilidad de elegir de forma autónoma entre las distintas opciones que se le ofrecen. Permite, además, a los niños y a los jóvenes vivir la escuela como una gran aventura, sin división entre la adquisición de habilidades, técnicas de codificación y comprensión, entre el mundo cognitivo y el mundo emocional.

El curso se desarrolla en clases abiertas e interdisciplinarias, dentro y fuera de las escuelas, desarrollando enfoques colaborativos y estudiando la matemática, por ejemplo, a partir de la observación de las estrellas; o el lenguaje a través del arte de contar historias, así como la lectura de mitos antiguos.

A lo largo de los años, el proyecto escolar Foqus ha crecido enormemente, con al menos 200 niños sólo en la guardería y el jardín de infancia. Muchos de los cuales proceden de fuera de los *Quartieri Spagnoli* (en una clase de 20 niños, 6 proceden de los Quartieri, 4 proceden de familias de clase alta de los Quartieri, mientras que los demás proceden del centro histórico de Nápoles).

Parte del método de enseñanza es la continuidad de los profesores, que consiste en la presencia de un profesor que acompaña a los alumnos al siguiente ciclo, para que se sientan en un entorno familiar y los padres estén más tranquilos.

### 4.3.2. ► COMUNICARSE A TRAVÉS DE SÍMBOLOS: LOS NIÑOS Y MIRÓ

El objetivo principal de los centros de educación infantil es promover las habilidades cognitivas, sociales y emocionales de todos los niños y las niñas, erigiéndose como un espacio fundamental de educación y, sobre todo, de crecimiento.

Los niños se sumergen a diario en un contexto que los involucra emocionalmente y promueve la experiencia directa animándoles a actuar para hacer preguntas sobre lo que están haciendo. Aquí, el cuidado de las relaciones y el diálogo desempeñan un papel central, no sólo como herramienta importante para la confrontación, sino también como instrumento fundamental para la gestión de los conflictos intra e interpersonales. La dimensión emocional es de gran importancia: el afecto, el respeto, la serenidad, la idea de que lo que se hace se hace en grupo, el intercambio, la escucha y la ayuda mutua son componentes esenciales para el crecimiento de todos. En esta delicada fase de crecimiento, los niños juegan de forma constructiva y creativa con los demás, saben argumentar, confrontar y apoyar sus propias razones con adultos y niños. Aprenden a desarrollar un sentido

de identidad personal, perciben sus propias necesidades y sentimientos y saben cómo expresarlos de forma cada vez más adecuada. También sabe que tiene una historia personal y familiar, conoce las tradiciones de la familia, de la comunidad y las compara con otras: refleja, se enfrenta, discute con los adultos y con otros niños y empieza a reconocer la reciprocidad de la atención entre el que habla y el que escucha. Sobre todo, el niño llega a ser capaz de orientarse en las primeras generalizaciones de pasado, presente y futuro y se mueve con mayor confianza y autonomía en los espacios familiares, adaptando su voz y su movimiento también en relación con los demás y con las normas compartidas.

Para esta fase de crecimiento, los educadores de la escuela *Dalla parte dei bambini* han elaborado una serie de macrotemas que forman parte del proyecto pedagógico. Por un lado, el debate sobre el cuerpo y, por otro, el tiempo: aunque aparentemente distintos, ambos temas están estrechamente relacionados desde el punto de vista pedagógico.

Cada año la escuela desarrolla un proyecto a lo largo del ciclo: en las clases con los niños

de tres y cuatro años; se trabaja sobre los cinco sentidos, el cuerpo y lo sensorial, lo cual sirve de puente para el año siguiente, cuando pasamos del cuerpo al espacio con los niños de cinco años.

El curso didáctico ideado por dos educadores de la escuela *Dalla parte dei bambini*, Caterina Vecchio y Lorenza Orecchio, involucró a una clase de 15 alumnos de 4 años durante un período de tres meses (de marzo a junio de 2019) y se dividió en varias fases: cada una duró unos 15 días estableciendo un día fijo a la semana.

Todo el proyecto educativo gira en torno al tema del cuerpo-espacio y el espacio circundante. Al igual que en otros talleres organizados por la escuela, las educadoras decidieron poner a los niños en contacto con el barrio y la ciudad, aprovechando así la oportunidad de la exposición de Miró en el PAN (Palazzo delle Arti di Napoli) para combinar la exploración del espacio extraescolar con la educación artística y el acercamiento a la escritura, un objetivo específico para este grupo de edad en la escuela preescolar. El *leitmotiv* del taller

eran, pues, las invenciones simbólicas de Miró, en torno a cuyas obras giran las distintas fases y actividades del camino. De hecho, Miró crea un mundo onírico y fantástico, hecho de líneas, de *collage* y de caligrafía, a través del cual el artista invita al espectador y al observador a detenerse en un mundo que a menudo pasa demasiado rápido y nos impide detenernos en algo tan simple como la instantaneidad de un gesto, de un signo.

A través del arte, Miró explora el lenguaje de los signos, analizando la relación entre las imágenes y su significado. Simplifica los objetos hasta reducirlos a siluetas y a elementos esenciales, hasta pensar en la superficie pictórica como un espacio destinado a signos e inscripciones.

El signo ocupa así el lugar de algo que ya no está físicamente presente y, gracias a su amplio vocabulario visual, el artista desarrolla un estilo exclusivo, abstracto, a veces difícil, que cambia el curso del arte moderno.

El trabajo sobre el símbolo (herramienta de expresión y reflexión sobre la propia identidad) se entrelazó con el trabajo sobre la línea gráfica

a través de diferentes canales y soportes: desde la postal calcada hasta el retroproyector, desde el gran dibujo hasta la verbalización del pensamiento y la acción, hasta el montaje de una exposición “museo” con las obras de los niños.

En el transcurso del proyecto pedagógico, los educadores guiaron a los niños en un descubrimiento progresivo de las obras de Juan Miró, en un camino de investigación-acción que, por un lado, valora la originalidad del individuo, pero que, por otro, no ignora la mirada global sobre los temas de la colaboración y la cooperación con los demás.

Como ya se ha dicho, el hilo conductor de las distintas fases es la forma gráfica como herramienta expresiva. Partiendo, pues, de las formas abiertas y cerradas que se observan en la naturaleza se llega gradualmente a una reflexión más profunda sobre el concepto de símbolo que se concreta en la construcción de símbolos que identifican al individuo (¿cuál es mi símbolo?) y al mundo en el que vive (“¿qué símbolos puedo inventar para las emociones, o para las tareas, o incluso para las relaciones con los demás?”).

Según las educadoras, el uso del símbolo representa el acercamiento a la construcción de la escritura. Y siguiendo a Freinet, estamos ante un vínculo indisoluble con la palabra y el tiempo, todo ello conectado al símbolo en la medida en que la construcción de símbolos artefactuales por parte de los niños contribuye a la construcción de un código que les permite escribir frases útiles para los objetivos del taller.

Los niños aprenden pronto a leer el tiempo y a poner los acontecimientos en secuencia: al igual que el horario escolar es lineal (es decir, primero se llega a la escuela, luego se merienda y después se hace el taller y se almuerza), aprenden a poner la hora del día en secuencia de izquierda a derecha, porque así es como se lee.

Las diferentes fases y actividades del recorrido en torno a las obras de Miró tuvieron como hilo conductor las formas gráficas como medio de expresión y de reflexión sobre su propia identidad. En primer lugar, los niños se acercaron a las formas abiertas y cerradas observadas en la naturaleza, y luego, gradualmente, a través de un proceso de abstracción (“¿qué es el símbolo?”), pasaron a construir símbolos que

los identificaran como individuos únicos (“¿cuál es mi símbolo?”) y que describieran el mundo en el que viven (“¿qué símbolos puedo inventar para indicar emociones, relaciones con los demás, tareas a realizar?”).

En la primera fase del taller, un “cartero” (en este caso, un miembro del personal no docente de la escuela) llama a la puerta del aula para entregar a cada niño un sobre con una carta: en su interior hay una reproducción de un cuadro de Juan Miró. Los niños descubren el contenido del sobre con curiosidad y comienzan a familiarizarse con la obra. En esta fase, la educadora les acompaña, les escucha, toma nota de las primeras observaciones sobre lo que ven en el dibujo.

La segunda fase consiste en trabajar con dibujos de gran tamaño. Tomando prestada del teatro la figura del “escultor” que modela la figura humana para recrear nuevas formas, los niños se convierten en pequeños escultores y dan forma a los cuerpos de sus compañeros con sus propias manos para recrear las obras de Miró.

La educadora traza el contorno de los niños que sirven de modelo en una gran hoja de papel blanco. Esta superficie se convierte en el lugar del encuentro “grotowskiano”, en el que los niños experimentan su propio *yo* en relación con el *otro*.

En la tercera fase, el taller se traslada al Museo. Tras ser preparados para las reglas en forma de juego (“no tocar las obras”, “no hacer ruido para no *despertar* a los cuadros”), los niños viven un momento de gran intensidad, representado por el encuentro con las obras de Miró que han descubierto y reproducido en los días anteriores.

Cada niño se dirige entonces de forma independiente hacia su cuadro y, en silencio, lo reconoce en su concreción, lo observa con la máxima concentración y se le deja libre para que lo reproduzca, a su ritmo y a su manera, en una hoja en blanco y con un lápiz. Cada niño siente que el cuadro le pertenece, pero al mismo tiempo es consciente de que Miró pintó ese cuadro para todos los niños del mundo.

La pauta consistía en reproducir su propio trabajo con un lápiz en una tarjeta A3. En un momento muy íntimo, los niños se sentaron frente a su

obra y tuvieron un tiempo para dibujar, siempre bajo la observación de los educadores.

En la siguiente fase, de vuelta a la escuela, los educadores trabajaron en tres ámbitos diferentes. El primero era más técnico y se refería a la línea gráfica: se abordaba mediante el uso de hojas de acetato, transparencias y rotuladores adecuados. Con los dedos, los niños siguieron el contorno de los símbolos de Miró. Después, superponiendo la transparencia a la tarjeta postal recibida del cartero, calcularon el dibujo.

En un espacio fuera del aula los niños pintaron con los colores de Miró, tuvieron la libertad de utilizarlos como quisieran en una gran hoja de papel que les permitía expresar sin límites la creatividad.

El tercero ámbito incluía el trabajo realizado durante la visita al museo, es decir, la postal A3. Empezaron con la tarjeta A3 con el cartel hecho a lápiz en el museo y luego razonaron sobre el tamaño del fondo (porque hay un fondo debajo, ya que los dibujos eran siempre en negro) y luego trataron de razonar sobre lo que sale del fondo, para que luego ese elemento se convirtiera en el símbolo de cada uno.

En ese momento, los niños volvieron a realizar el dibujo de Miró a mano alzada, sin ninguna restricción a su libertad de expresión.

En la sexta fase los educadores utilizaron el retroproyector para tratar el tema de la verbalización a través del cuerpo: así se proyecta la glosa en la pared y se invita al niño a entrar personalmente en el trazo que hizo emerger del dibujo en la fase anterior. Posteriormente, se le pide que lo interprete, explicando lo que intuye a través de las líneas rectas y curvas. El niño siente así que habita físicamente en su obra, que en ese momento ya no pertenece a Miró.

En esta fase, las educadoras consideraron oportuno introducir el tema verbal, una actividad de lecto-escritura basado sobre el estudio de Freinet. Cuando cada participante se encontraba en el espacio de proyección al participante se le preguntaba: “¿ahora puedes leer lo que está escrito?” juntando estas dos palabras que nunca habíamos utilizado “leer” y “escribir”. Los niños respondieron entonces que no sabían leer y las educadoras les hicieron saber que eran los únicos que podían leer los carteles que Miró les había dado. De este

modo, surgieron las distintas verbalizaciones que representan los pies de foto de las obras; algunas aparecieron desde el principio, interpretando las postales, pero también en el museo.

Para concluir este trabajo sobre los símbolos, tuvo lugar el taller propiamente dicho sobre los símbolos, en el que se centran las últimas etapas del proyecto.

Los dibujos de Miró, que ya forman parte del espacio escolar y de la experiencia cotidiana, fueron el punto de partida para llegar al grafismo y luego a la creación de un símbolo a partir del detalle extrapolado del dibujo en una de las fases del taller.

Organizando todos los materiales a disposición del niño, el educador le preguntaba qué parte del dibujo le gustaba más y si podía ver un símbolo en él. En función de la respuesta, eso se convertía en el “símbolo del niño”. Algunos niños leían su propio nombre en él, reconociendo el símbolo de forma muy personal. Luego se decidió con cada uno cuál era su símbolo, sin explicar lo que era un símbolo, ya que en general era un proceso muy fluido.

El trabajo tuvo dos epílogos : un momento de juego y de restitución representado por el día en que los niños y los educadores instalaron un museo infantil: utilizando alambres y pinzas para la ropa, se colgaron los dibujos una manera de exposición. Entonces se les preguntó “¿qué hemos hecho?” “¿qué falta?”, para comprender también hasta qué punto los niños habían sido capaces de organizar todo el trabajo realizado en un solo pensamiento.

La segunda fase, de cierre técnico, se crean soportes azules en forma de burbuja con el símbolo de cada niño. Por último, todos los símbolos se insertan en la jornada escolar y se utilizan para simplificar y representar no sólo las actividades y las emociones, sino la propia presencia del niño en la escuela:

el grupo de clase se recrea en el panel que contiene todos los símbolos de los niños presentes al pasar lista de asistencia.

La clausura emocional, por su parte, coincide con una exposición museográfica instalada por los propios niños para presentar el trabajo realizado en las distintas fases y en los distintos soportes. Entre los participantes se encuentran los

propios niños, que una vez más se convierten en espectadores -pero esta vez de su propio museo-, sus familias, los maestros de la escuela y otras instituciones educativas y sociales que funcionan en el edificio de la Fundación Foqus, donde se encuentra una de las sedes de la escuela.

Al final del taller, se comprobó que los niños lograron cumplir los objetivos y hipótesis previstos inicialmente. De hecho, la intención era aproximarlos a la experiencia de la escritura utilizando la herramienta del símbolo. Hoy, más de un año después, los niños siguen utilizando el símbolo extraído de la obra de Miró para identificarse, y ha sido la base de su escritura. La línea gráfica se ha utilizado de forma fluida y esto ha permitido una nueva comunicación socialmente compartida entre el grupo de niños y niñas.

Uno de los objetivos pedagógicos alcanzados fue la observación de las formas abiertas y cerradas que se encuentran en los entornos naturales y cotidianos que viven los niños. De hecho, a través de los signos extrapolados de los cuadros de Miró, los niños *leían* la

forma física de los símbolos y entendían su composición gráfica.

También se logró el objetivo de experimentar el arte de forma cotidiana: la idea de enviar a un cartero a entregar las cartas *ad personam* creó un hilo rojo entre el niño y el autor (Miró), con la convicción de que el pintor había pintado el cuadro para cada uno de ellos. De hecho, los niños encontraron en su cuadro -y sólo en el recibido "por correo"- referencias a su vida personal, como la representación de su familia, sus mascotas y/o elementos de su vida cotidiana.

Parafraseando al propio Miró, un cuadro no empieza ni termina, sino que fluye como el viento, caminando sin detenerse nunca. Asimismo, a través del descubrimiento del arte, los niños tienen la oportunidad de continuar con este importante legado, transmitiéndolo a sus vecinos.

## I FASE: LLEGA EL CARTERO CON LA REPRODUCCIÓN DE LOS CUADROS DE JUAN MIRÓ



Fig. 4.56 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Llega el cartero*



terero. Compuesto por seis fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).



Fig. 4.57 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Llega el calor*



terero. Compuesto por tres fotografías de la autora. (Fabrocino, 2019).

**II FASE: LOS NIÑOS SE CONVIERTEN EN PEQUEÑOS ESCULTORES QUE MOLDELAN LA FIGURA HUMANA PARA RECREAR LAS OBRAS DE**

Fig. 4.58 ▶ FABBROCINO, M. (2022). *Fotoensayo explicativo. Los niños se convierten en p*

BRAS DE MIRÓ.



*Pequeños escultores.* Compuesto por cinco fotografías de la autora. (Fabrocino, 2019).



Fig. 4.59 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Los niños se convierten en



*En pequeños escultores.* Compuesto por cinco fotografías de la autora. (Fabrocino, 2019).



Fig. 4.60 ► FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo** por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 201



Los niños se convierten en pequeños escultores. Compuesto 9).



Fig. 4.61 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo**. Los niños se convierten en

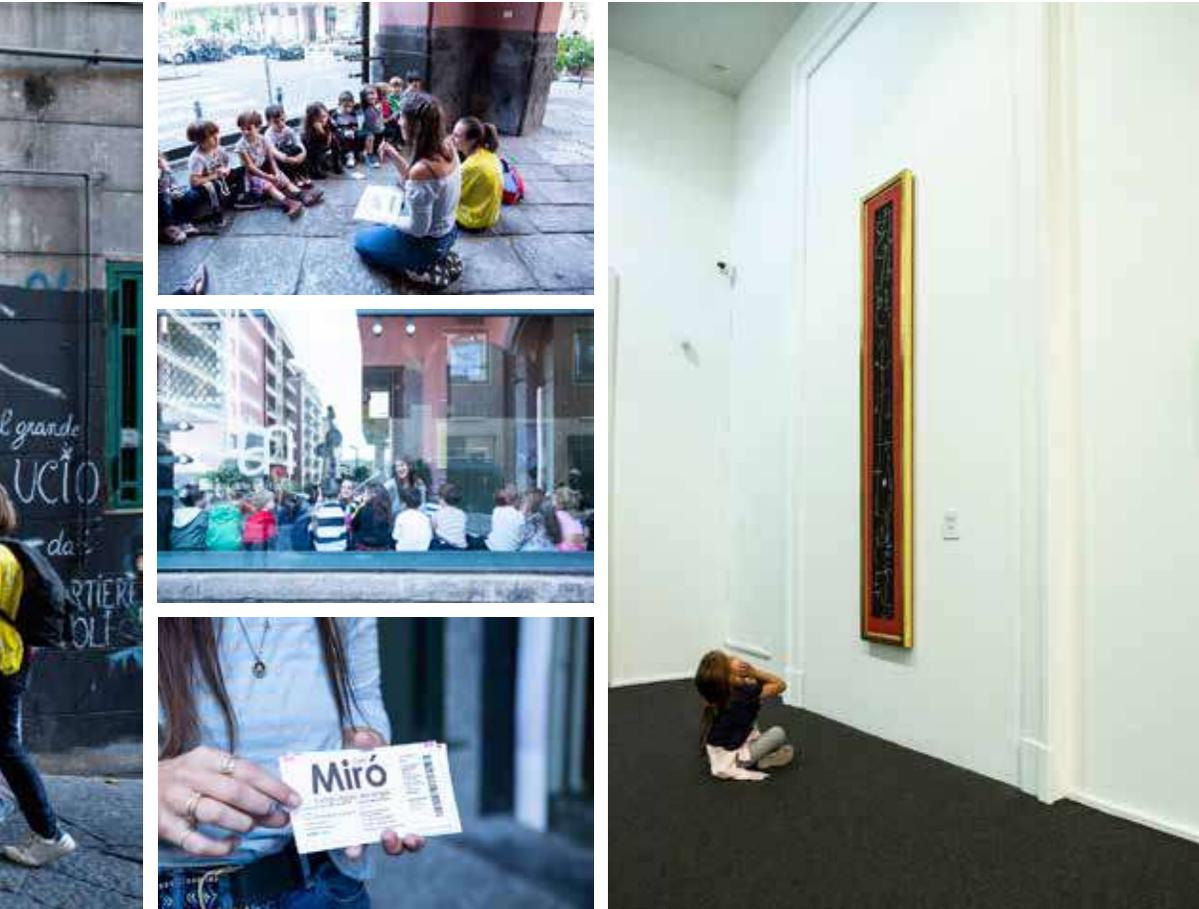


*en pequeños escultores.* Compuesto por tres fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).

III FASE: EL TALLER SE TRASLADA AL MUSEO. CADA NIÑO SE DIRIGE HACIA SU CUADRO Y, EN SILENCIO, LO RECONOCE.



Fig. 4.62 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. El taller se traslada al museo.



da al Museo. Compuesto por cinco fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).



Fig. 4.63 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. El taller se trasla



*da al Museo. Compuesto por cinco fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).*



Fig. 4.64 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. El taller se traslada al Museo



. Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2019).

#### IV FASE: UNA GRAN HOJA DE PAPEL PARA PINTAR CON LOS COLORES DE MIRÓ



Fig. 4.65 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Los colores*



s de Miró. Compuesto por seis fotografías de la autora. (Fabrocino, 2019).

## V FASE: LOS NIÑOS CALCAN LAS OBRAS DE MIRÓ EN LOS HOJAS DE ACETATO

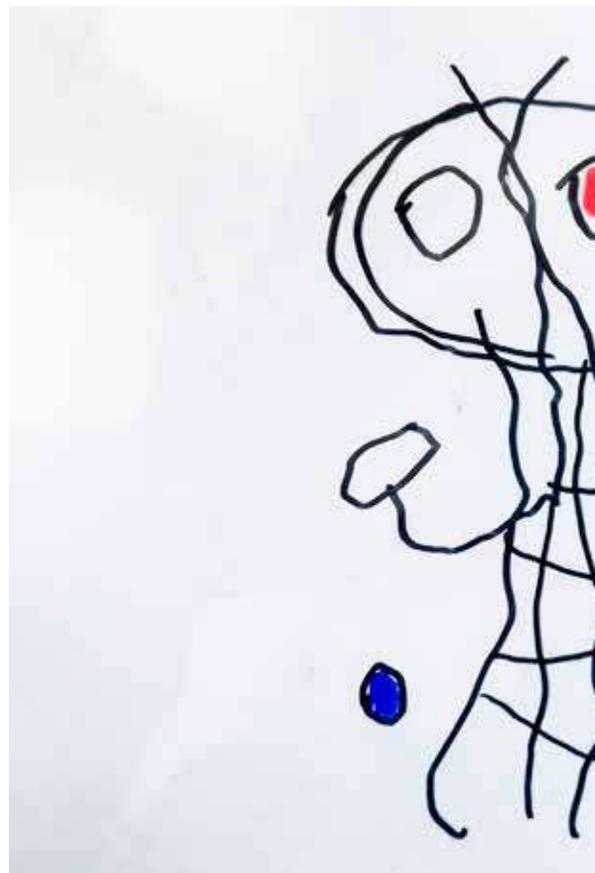
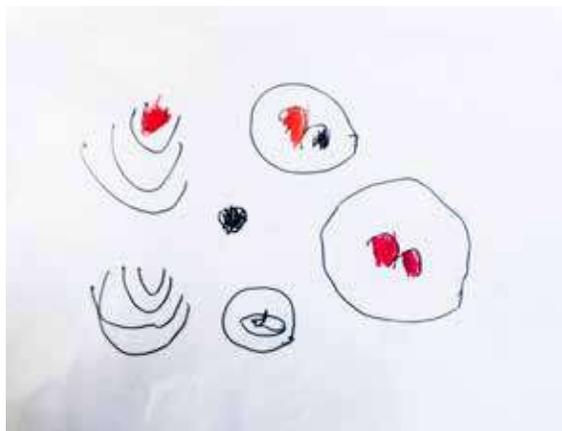
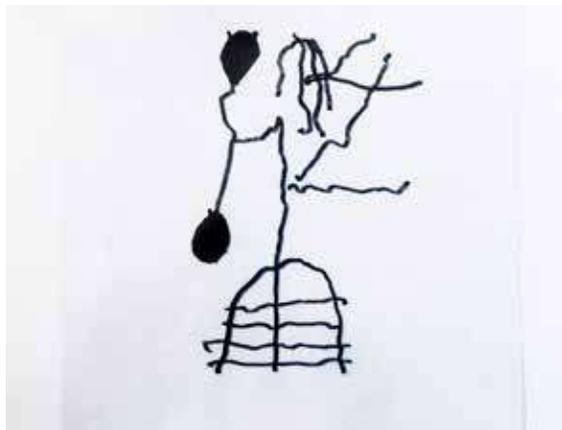
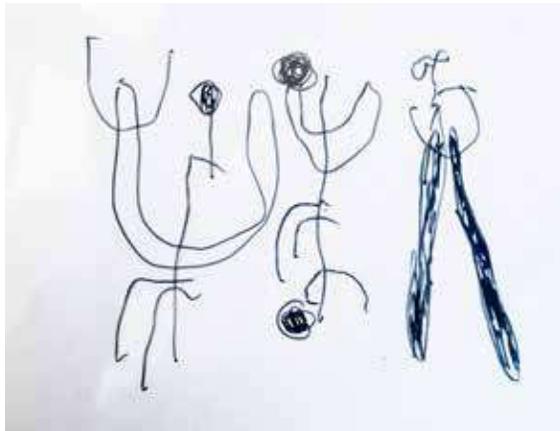
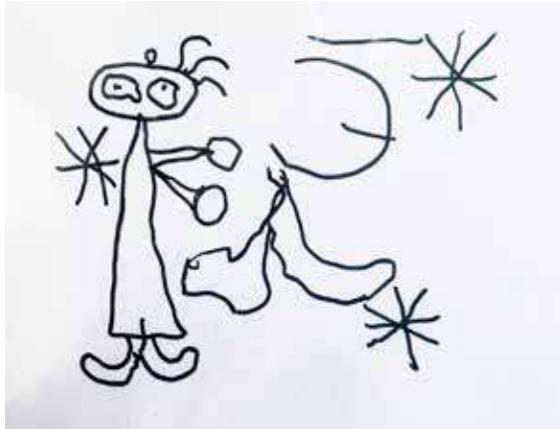


Fig. 4.66 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Los colores*



s de Miró. Compuesto por cinco escaneos de la autora. (Fabrocino, 2019).

**VI FASE: ACUARELA A PARTIR DE LOS DIBUJOS DEL MUSEO**

Fig. 4.67 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Acuarela a partir de los dibujos del museo.



*ujos del museo. Compuesto por una foto y tres escaneos de la autora. (Fabbrocino, 2019).*

## VII FASE: CREACIÓN DE UN SÍMBOLO A PARTIR DE LAS OBRAS DE JUAN MIRÓ



Fig. 4.68 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Creación de



e un símbolo. Compuesto por tres fotografías de la autora. (Vecchio, 2019).

## VIII FASE: EXPOSICIÓN MUSEOGRÁFICA INSTALADA POR LOS PROPIOS NIÑOS PARA PRESENTAR EL TRABAJO REALIZADO EN L



Fig. 4.69 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Exposición mu

AS DISTINTAS FASES Y EN LOS DISTINTOS SOPORTES.



seográfica. Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabrocino, 2019).



Fig. 4.70 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Exposición mu



*seográfica*. Compuesto por cinco fotografías de la autora. (Fabrocino, 2019).

### 4.3.3. ► EXPLORAR LOS ESPACIOS

Este proyecto educativo se lleva a cabo desde los primeros meses del curso pasado en la clase de las “Alici” (Anchoas)<sup>13</sup>. Durante las primeras semanas del año escolar, las educadoras optaron por volver a contar a los niños algunos cuentos que ya habían sido leídos durante los meses de aprendizaje a distancia, con el fin de crear una continuidad entre el aprendizaje en casa y en el aula. La primera historia contada fue “El nacimiento del día y de la noche”, que permitió a las educadoras completar el tema del tiempo tratado en el proyecto pedagógico del segundo año de la escuela infantil y del que se derivaron varios talleres en los días siguientes:

- Observación del fenómeno de las sombras, las *Alici* y los objetos. Dibujo de las sombras de los objetos en una gran hoja colectiva y posterior coloración de los dibujos.
- Construcción del reloj de día y de noche; observación y creación de las tonalidades del color azul; identificación de la circularidad; orientación espacial y reconocimiento de las secciones de la hoja dividida en cuatro segmentos.

<sup>13</sup> “Alici” es el nombre de la clase de la escuela *Dalla parte dei bambini* que he seguido en la investigación.

- Reconocimiento de los números, posicionamiento espacial de la línea numérica, juegos de cantidades.

La segunda historia contada es “La historia de los cuatro reinos de la naturaleza”, que introduce el tema del espacio, que a su vez será el tema principal de la metáfora en el último año de la escuela infantil. Gracias a esta historia fue posible empezar a pensar en la ubicación espacial de los cuatro reinos e introducir las coordenadas de derecha/izquierda/adelante/atrás/arriba/abajo. Los talleres propuestos son:

- División de la sala en cuatro reinos, caracterización de los reinos y cuadros en grupos.
- Profundización del reino del agua con la construcción de barcos de corcho y juegos acuáticos.
- Exploración del reino del fuego, con juegos en parejas y dibujo con corchos quemados
- Dibujo en una hoja suspendida para demostrar que incluso el aire deja huellas visibles
- Trabajo en parejas sobre la contemporaneidad y la estimulación de la motricidad fina con “lápices de tierra”.

La última historia de acogida es el cuento “Las casas de las cosas”, inventado durante la ‘escuela por mensajes’ (ver voz → 4.4 *Dalla parte dei bambini* en el periodo de Covid 19), gracias al trabajo de las *Alici*. La narración de esta historia, en directo en la escuela, es muy emocionante para todo el grupo, tanto por el contenido como por la particular construcción coral que hay detrás.

La historia se presta a crear una continuidad entre el antes y el después de la cuarentena, entre las casas y la escuela. Y nos lleva, naturalmente, a introducir el gran tema del Espacio, empezando por el de la casa: el más íntimo y familiar de cada niño y niña.

Durante esta fase de exploración del espacio, la escuela se utiliza como escenario de exploración y medición. Equipados con instrumentos de observación, documentación y medición, los niños y los educadores crearán un mapa de un espacio cercano y compartido. El objetivo es conocer mejor los espacios de la escuela y su geografía, pero también su historia a través de la memoria de los que estuvieron antes.

También intentaremos descifrar los signos y descubrir los códigos que proponen, para animar

a los niños a preguntarse cómo y por qué fueron diseñados, entrelazando así la investigación con las palabras y los códigos compartidos.

Una vez que los niños estén familiarizados con la exploración, la orientación espacial y la medición de los lugares, se ampliará el radio de acción a toda la ciudad. Se utilizarán las historias, los mitos y las leyendas de la ciudad, para que la exploración sea guiada en los lugares a descubrir. Se hará especial hincapié en las palabras de la ciudad y su lenguaje, tanto oficial (en forma de nombres de calles, plazas, estatuas, señales de tráfico) como no oficial (a través de los dibujos y la escritura en las paredes, las voces de los habitantes, los códigos implícitos del tráfico urbano).

El proyecto pedagógico tiene lugar durante la parte central de la mañana dedicada al taller, una o dos veces por semana, a lo largo del año escolar. Los restantes talleres semanales profundizan en los diferentes lenguajes de la experiencia y se modifican en función de las necesidades educativas propias de la fase de desarrollo (en concreto, el taller de color, de la narración y del movimiento).

Como ya se ha dicho, el proyecto educativo para la clase de las *Alici* aborda el tema del espacio y, en un año caracterizado por la emergencia sanitaria y de los diversos cambios que ha provocado, el espacio-escuela se replantea y se reorganiza en función de las posibilidades y de la disponibilidad. Aprender a orientarse, a conocer el espacio, significa también hacerlo propio, no tanto en el sentido de apropiarse de él, sino en el de considerarlo un bien común, en la geografía física y emocional que dibujan los lugares.

De hecho, el entorno es muy importante, tanto como para ser considerado un “tercer educador” (ver voz → 3.2.2.3. Repensar los espacios), ya que juega un papel decisivo en la determinación de la calidad del aprendizaje de los niños. Las aulas, los laboratorios, los pasillos, la forma material del edificio, el contexto en el que se encuentra, los colores de las paredes, la calidad de la iluminación, el mobiliario, los materiales didácticos: todo ello crea el entorno en el que el niño vive, aprende, experimenta y se relaciona con los demás. El educador tiene un papel importante en el crecimiento del niño: mediante acciones directas e indirectas, puede crear espacios agradables, accesibles y funcionales para el aprendizaje.

Desde el punto de vista pedagógico, el centro preescolar debe ofrecer un entorno que favorezca el aprendizaje de acuerdo con la evolución de las teorías pedagógicas. El método tradicional de enseñanza basado en la mera transmisión de los conocimientos ha sido superado por la escuela *Dalla parte dei bambini*, que tiende a preferir un aprendizaje activo y constructivo en el que cada niño tiene un papel “protagonista”. En consecuencia, la institución educativa no se vive como un lugar de reproducción y transmisión de conocimientos, sino como un espacio de creatividad. Es fundamental, por tanto, que el entorno esté organizado en función de las necesidades de los niños, rico en materiales y propuestas de experiencias concretas para poner en marcha un proceso de desarrollo en las formas de hacer, sentir, pensar, actuar, expresar, comunicar, por tanto un espacio que favorezca el desarrollo de las habilidades cognitivas, prácticas y creativas.

De hecho, Miljak (1996, 2009) sostiene que el entorno preescolar está formado por todos los aspectos físicos y sociales que influyen en el crecimiento y en el aprendizaje del niño, por lo que

el educador desempeña un papel decisivo con la tarea de organizar los espacios de que dispone.

María Montessori (2000) sostiene que el niño es un ser completo, capaz de desarrollar energías creativas y de aprender de forma independiente. Basa su método en el hecho de dejar al niño libre para que explore su mundo, con la certeza de que hay un impulso que le estimula en el proceso de aprendizaje. Es importante despertar la curiosidad y el deseo de descubrir en el niño, porque a través del descubrimiento desarrolla todas sus capacidades y conquista el mundo con el poder de la inteligencia.

El trabajo que las educadoras hicieron con los mapas comenzó el día en que uno de los niños llevó a la sección el folleto de Fokus (ver voz → 4.3.1 Montecalvario: un experimento social), en el que se dibujó el plano de la fundación. Una vez estudiado y observado, el mapa se trasladó a una escala mayor. Este proceso de traducción a escala, que permite ampliar y reducir la realidad, de simbolizarla y de compartirla dentro de un código común, entrena el razonamiento cognitivo a las posibilidades de la escritura: letras pequeñas que forman palabras, que componen frases en un espacio/hoja determinado.

A continuación, el grupo fue en busca de los

espacios abiertos de Fokus, especialmente patios, escaleras y terrazas, siguiendo las flechas y los números que conducen a los distintos ambientes, que son portadores de mensajes e indicaciones que hay que leer y descodificar como un verdadero mapa.

Una vez en la cima de la investigación, el grupo pudo perderse en la vista que tenían ante sí: el Vesubio delante, San Martino detrás, los *Quartieri Spagnoli* a la derecha, la gran cúpula a la izquierda y los niños en el centro (Fabbrocino, 2022). De este modo, comenzó la segunda fase del proyecto, que consistió en dibujar los paisajes, darles un color y reubicarlos en otro espacio, observándolos desde diferentes perspectivas.

Alternando entre el hogar y la escuela, los niños continuaron el trabajo de elaboración de los mapas mediante observaciones y mediciones de la escuela; empezando por la planta en la que se encontraba el aula, los niños exploraron otras y luego exploraron la propia detalladamente.

Durante los meses en los que se impartió la enseñanza a distancia, se propuso a los que

tuvieran la posibilidad, que trataran de diseñar el plano de una habitación e intentaran hacerlo en tres dimensiones dentro de una caja, y el resultado fue sorprendente. Cuando las *Alici* presentaron sus trabajos en clase se mostraron emocionados y contentos por el enorme esfuerzo realizado en casa y, quizás, también por llevar un poco de casa a la escuela, después de tantas veces que era la escuela la que *entraba* en la casa.

En la escuela, las observaciones y mediciones del edificio continuaron, deteniéndose en el piso donde se encontraba el aula y desplazándose gradualmente a otras aulas vecinas. Esta exploración interna representa la transición a la última fase del proyecto, durante la cual los niños y los educadores se dedicaron a la construcción de una maqueta que reproduce el aula de las *Alici*.

Este trabajo despertó un gran entusiasmo y participación entre los niños, mostrando una forma muy interesante de trabajar juntos como un verdadero taller multifuncional y mult creativo. Dentro de la sala, los distintos grupos de niños se dedican a construir una pieza de la maqueta

según sus deseos y aptitudes, rotando de vez en cuando: cortando trozos de papel para formar el suelo, dibujando los muebles, pintando los fondos, midiendo tamaños.

Por su parte, los educadores enfocaron sus actividades en el taller de movimiento. De hecho, se observó que las *Alici* tienen una gran necesidad de movimiento, como probablemente sea el caso de todos los niños y niñas que, durante los meses de la pandemia, han experimentado una reducción del espacio de libertad y de accesibilidad necesario para los juegos, las carreras, las acrobacias y los grandes movimientos que provocan grandes emociones, desde la alegría hasta la ira.

El taller de movimiento propuesto se divide en varios momentos diferentes: el despertar muscular, sutilmente vinculado con el yoga y a la bioenergética, los juegos de grupo, el recorrido psicomotor, la elaboración gráfica de la experiencia, que también trata de remontar la sucesión temporal.

La introducción de los juegos en grupo fue una novedad introducida en las *Alici* sólo en el último año escolar. Evidentemente, el recorrido

motor también es más complejo y la elaboración gráfica más precisa, pero seguramente la mayor y más interesante innovación para el grupo es la introducción del juego en grupo, con sus reglas, sus imágenes, sus fuertes emociones.

Juegos como el “un, dos, tres estrellas” o la “mosca ciega”, juegos más dinámicos como la huida imaginaria de un pescador que quería atrapar las *Alici* en su red; el juego de las sillas con círculos elaborados.

Sin embargo, uno de los juegos de más exitosos de las *Alici* es “Las cosas y la gente”: una combinación perfecta de juego simbólico, juego de movimiento, juego de estrategia y juego de fantasía, todo ello enriquecido por el hecho de ser un juego completado por la producción de las *Alici*. El juego está inspirado en el cuento “Las casas de las cosas”, que construimos juntos durante la “escuela por mensajes” en los meses de cuarentena y que, una vez en la escuela, fue relatada y dramatizada en directo.

Así nació este fantástico juego de grupo, en el que algunos niños se transformaban en cosas de las casas (sofás, cuadros, alfombras,

ventanas, mesas, lavabos, etc.) y quedaban inmóviles. Una familia, debido a un compromiso repentino se ve obligada a abandonar la casa entonces en ese momento las cosas de las casas (ver voz → 4.4 *Dalla parte dei bambini* en el periodo de Covid 19) cobran vida y comienzan a correr y saltar y bailar por todo el lugar gracias a la música que las apoya. Pero cuando la familia regresa a su casa, las cosas deben quedar absolutamente inmóviles para no ser descubiertas por las personas que irán a comprobar que todo esté como lo dejaron, teniendo en cuenta que las cosas pueden jugar muchas bromas a las personas.

En esta fase de la vida, los niños son capaces de analizar y distinguir la realidad no sólo con la vista y el oído, sino también a través de otros receptores sensoriales.

Según Rinaldi (1998), el espacio en la escuela infantil es un elemento constitutivo para la formación del pensamiento y tiene un lenguaje fuerte e incisivo.



Fig. 4.71 ▶ FABBRICINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Explorar los*



*espacios*. Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.72 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Explorar los*



espacios. Compuesto por cinco fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.73 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Explorar los



s espacios. Compuesto por tres fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.74 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Explorar los*



espacios. Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.75 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Explorar los



*espacios*. Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.76 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Explorar los



espacios. Compuesto por siete fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).

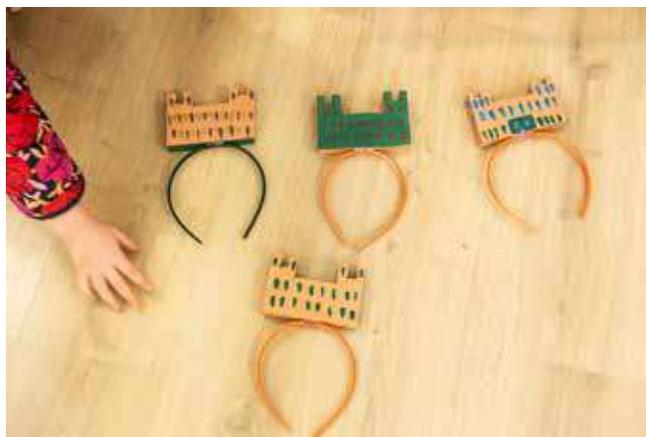


Fig. 4.77 ▶ FABROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Explorar los



*es espacios. Compuesto por seis fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).*



Fig. 4.78 ▶ FABROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Explorar los



espacios. Compuesto por seis fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.79 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Explorar los



s espacios. Compuesto por dos fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).

#### 4.3.4. ► LA CIUDAD A TRAVÉS DE LOS OJOS DE CYOP & KAF

Durante sus años de crecimiento, los niños y las niñas utilizan una forma de pensar cada vez más compleja que se divide en gran medida en conceptos, categorías cada vez más amplias y no necesariamente perceptibles de forma concreta. Su interés comienza a dirigirse hacia la búsqueda de soluciones, el descubrimiento de las constantes que rigen los procesos, la planificación de acciones y las hipótesis sobre los posibles resultados. Su atención se agudiza y su tiempo se alarga considerablemente, de modo que las categorías de tiempo y espacio comienzan a tener un sentido real en la experiencia cotidiana.

La primera parte del proyecto didáctico realizado con el grupo *Alici* se desarrolló en torno al gran tema del tiempo y sus dimensiones, para luego detenerse en el concepto de espacio y todas sus posibles declinaciones.

El espacio se consideró tanto en su acepción más íntima de espacio individual -es decir, un espacio todo para uno mismo en el que escribir su historia personal- como en su acepción topológica vinculada con la orientación, las distancias, las medidas, las exploraciones,

y entendido como espacio-mundo, es decir, desde un punto de vista ecológico. Esto dio lugar a un proyecto basado en el uso de mapas, empezando por uno de la propia escuela, que se estudió en sus direcciones, se dividió en grupos geográficos y se transpuso a una escala mayor.

Dada la complejidad del periodo marcado por las limitaciones causadas por la pandemia, se necesitó algún tiempo para reorganizar y retomar el ritmo de trabajo en conjunto; del propio concepto de grupo, no sólo y no tanto en la forma de estar juntos (que siempre sigue siendo un punto fuerte del grupo *Alici*) sino, sobre todo, en la forma de trabajar juntos.

Lamentablemente el proyecto didáctico que los profesores habían imaginado inicialmente sufrió una serie de cambios en el transcurso de su ejecución, aunque no mermaron la densidad y la complejidad de los temas propuestos a los niños. A partir del estudio de los cuatro panoramas alcanzados tras la creación e interpretación de los mapas, las educadoras encargadas del proyecto planearon visitarlos todos, aunque decidieron dar más énfasis a la exploración de los *Quartieri Spagnoli*.

La decisión que se tomó entonces fue la de no precipitarse, no dejarse aplastar por las prisas y aprender, a partir de esta experiencia, a cambiar, a ser más flexible y a hacer de la necesidad virtud. Así se retomó el hilo del “cartero”, con lo cual los niños pudieron encontrar las postales que habían recibido anteriormente.

La carga emocional de este tipo de actividades se confirma como una de las más emocionantes para los niños y las niñas que, al recibir un mensaje personal, se sienten inmediatamente involucrados/as en una dimensión excepcional que alimenta la pasión y la dedicación necesarias para cualquier aprendizaje duradero (Vecchio, C. y Polidoro, M. 2021). A partir de este momento, el proyecto pedagógico tomó el relevo de los talleres diarios, que se incorporaron casi en su totalidad.

Las *Alici* fueron invitadas una vez más a observar y, sobre todo, a *escuchar* obras de arte. A continuación, las educadoras guiaron a los niños para que se preguntaran qué historias querían contar los cuadros que habían recibido y por qué querían contarlas. Así, utilizando acuarelas y un soporte de papel cuadrado, los niños pudieron reproducir las diferentes figuras.

La reproducción se convirtió así en una forma de conocer las formas, los colores y los detalles de las imágenes. Los niños y las niñas empezaron a hacer hipótesis e imaginar las historias de los distintos personajes y a relacionarlas entre sí. Algunos de ellos también sugirieron que habían visto algunos cuadros en las paredes de la ciudad, involucrando así a todo el grupo en una exploración en vivo de las calles.

Cada niño recibió un mapa de los *Quartieri spagnoli*, una versión reducida del mapa de Cyop&Kaf del libro *Quore Spinato* (2013), que sirvió de guía durante todo el proyecto.

Cyop&Kaf son dos artistas napolitanos que han llenado las calles y paredes de los *Quartieri Spagnoli* con muchas obras especiales, empezando por los edificios que fueron destruidos por el terremoto. Estas obras también han contribuido al “renacimiento social” que se percibe en los diversos comercios, restaurantes, pizzerías y bares que han surgido espontáneamente en la zona en los últimos años. Los dos artistas han coloreado y animado las calles y paredes del barrio con tantas obras que ya es necesario un mapa para conocerlas todas. Y un mapa es un objeto muy querido por

los boquerones, por lo que la alegría de poseer uno muy personal fue muy grande y sentida. Posteriormente, se pidió a los niños y a las niñas que buscaran la escuela en el mapa que habían recibido sin dar ninguna otra indicación, y muchos educadores se dieron cuenta de que muchos niños identificaban la escuela en la parte central del mapa o en la parte más grande: esto probablemente indicaba el lugar emocional de la escuela o incluso la percepción de ellos/as mismos en el mundo. En cualquier caso, todas las *Alici*, una vez recibido el mapa, recorrieron con el dedo índice las calles, identificando inmediatamente cuáles eran los llenos y cuáles los vacíos.

Las salidas en busca de las obras de arte de Cyop&Kaf en los *Quartieri Spagnoli* fueron realmente emocionantes y divertidas. El asombro en los ojos de las *Alici* cuando encontraban sus propios cuadros o los de sus compañeros en las paredes era el objetivo más importante que se había conseguido.

El espíritu de equipo con el que buscaron y encontraron las obras de arte, el poder pasear juntos por las callejuelas de los *Quartieri*

*Spagnoli*, las sonrisas y saludos de los transeúntes y los habitantes fueron algunas de las emociones acumuladas durante esas salidas. La impresión era la de estar realmente en una misión secreta de la que sólo los *Alici* conocían las reglas. Las educadoras estaban muy sueltas en el grupo y dejaban que los niños eligieran las direcciones y los caminos a tomar. Cuando una *Alice* encontraba su cuadro, las educadoras les ayudaban a marcar el lugar exacto en el mapa, observando la obra en busca de nuevas pistas para sus historias.

De vuelta a la escuela, en los días siguientes a las salidas, se continuó el trabajo, siguiendo diferentes caminos y utilizando diferentes lenguajes de la experiencia. Por ejemplo, se les pidió a las *Alici* que trataran de recordar la ruta que habían seguido en las salidas en busca de las pinturas, prestando especial atención a reconstruir mentalmente las direcciones que habían tomado. Para ayudar a los niños en esta difícil tarea, las educadoras utilizaron el cuerpo humano: los niños y niñas se dispusieron en la sala de tal manera que representaron las calles por las que habían caminado, los giros de las callejuelas, las escaleras, las calles más largas, más anchas y más estrechas, etc. Otras *Alici*, en

cambio, reproducían los cuadros con sus cuerpos y se situaban en los puntos exactos del gran mapa humano que se iba construyendo en la sala.

Al final de esta evocadora instalación, las *Alici* representaron gráficamente el mapa de ese segmento de los *Quartieri Spagnoli* que habían explorado en directo con gran atención concentrada, observado en el mapa de papel y reproducido con sus cuerpos, con un resultado realmente satisfactorio.

Los educadores decidieron volver a organizar el taller de color específicamente para la reproducción de los cuadros, de manera que cada *Alice* pudiera vivir un momento íntimo y especial con su propio cuadro y con la atención casi individual de la educadora.

Se invitó a los niños a realizar un trabajo gráfico y pictórico a partir de un proyecto, fruto no tanto de la libre expresión de emociones (como suele ocurrir en el taller de color) sino de una intención precisa. Este tipo de planteamiento requiere un proceso mental bastante complejo, acorde con la fase de desarrollo que van a afrontar los niños y las niñas del grupo, es decir, un pensamiento planificador cada vez más articulado capaz de anticipar el futuro y preparar sus condiciones.

La imagen y la fotografía tienen un valor comunicativo y representativo muy fuerte en tanto que son capaces de evocar y de hablar a cada uno de nosotros respetando las sensibilidades individuales y en la posibilidad de transmitir conexiones y entrecruzamientos con otras imágenes, otros pasajes, otros lenguajes (Malavasi, Zoccatelli, 2012). En este sentido, según la formulación más extendida, comunicar significa de hecho “hacer en común”, compartir con otros algo que se posee, en un intercambio virtuoso en el que alguien recibe algo sin que el comunicador lo pierda (Taddei, 1984). Además, el lenguaje visual es un lenguaje no verbal y, por este motivo, conserva en sí mismo aspectos de la realidad que pretende evocar y, al tener un valor analógico, desempeña una función relacional, vinculándola con las dimensiones de las necesidades, de los deseos y de las emociones.

En el taller se utilizaron herramientas tradicionales como pinceles, témperas, láminas de diversos tamaños, y otras más inusuales, como un secador de pelo, que permitía a los participantes decidir qué parte del dibujo debía secarse primero para superponer otros colores. En un primer momento, las *Alici* prepararon los colores, tratando de adivinar cuáles, en conjunto, daban lugar a los

colores derivados, luego prepararon los fondos y sólo después pusieron sus manos en los personajes reales, estudiando sus colores, formas, superposiciones y tamaños. Todos los niños se mostraron muy serios y dedicados a la creación de sus obras de arte y se mostraron especialmente interesados en las técnicas y métodos propuestos por los educadores para organizar el trabajo. Una vez realizados los grandes cuadros con gran cuidado e intimidad, las *Alici* podían sentir no sólo que conocían muy bien a sus personajes, sino que eran los únicos depositarios de sus historias secretas, las que se les pedía que creasen (como reza la palabra destinada a todo el grupo en las postales del cartero).

A continuación, se pidió a las *Alici* que trataran de contar la historia de sus personajes, que se transcribieron con sus propias palabras, tratando de ser lo más fieles posible a su interpretación, estimulando con preguntas la posibilidad de abrir otros escenarios o de investigar más a fondo ciertas características. El resultado fueron 18 historias, todas ellas fantásticas, que se han recogido en un pequeño libro que ilustra la experiencia de las *Alici* en el *Quore Spinato* en los *Quartieri Spagnoli*.

Antes de dar por concluida esta parte del proyecto, y con ella el último año escolar de *Alici*, las educadoras se dedicaron a la construcción de un juego colectivo: una especie de juego de la oca, en el que las casillas son los personajes de los cuadros de Cyop&Kaf y los peones son las *Alici* en miniatura (construidas durante la construcción previa de la maqueta de la clase). Las reglas del juego fueron negociadas por los niños y las niñas: una vez construido el juego, se planteó la cuestión de cómo jugar, y sólo a partir de este deseo comenzaron los razonamientos y las pruebas de las distintas formas de jugar al “Juego de las *Alici* QS”. Durante este proceso de construcción y negociación de las reglas, las *Alici* pudieron experimentar directamente la necesidad de encontrar un acuerdo compartido para que fuera posible divertirse juntos, un tema que, entre otras cosas, es uno de los más densos para la fase de crecimiento que están atravesando.

El juego tiene ahora dos versiones diferentes, una con dados y otra con una cesta de tómbola; ambas versiones exigen el uso de los números, la percepción del espacio y una buena dosis de desinhibición: las *Alici* han decretado que cuando un jugador se encuentre en una determinada

casilla, deberá transformarse en el personaje del cuadro representado, gracias al uso de atrezzo especialmente improvisado para la ocasión.

Las *Alici* han expresado a menudo el deseo de mostrar a sus padres los cuadros que han hecho en la escuela, de incluir a sus padres en la búsqueda de los cuadros en los callejones, de hacerlos participar en la experiencia. Probablemente porque, desde hace un año, los padres participan aún más activamente en las actividades de sus hijos (durante las fases de la ‘escuela por mensajes’ (ver voz → 4.4 *Dalla parte dei bambini* en el periodo de Covid 19), quizá porque todas las *Alici* están muy orgullosas de sus cuadros, o quizá simplemente por amor. Por ello, las educadoras han decidido recoger este deseo y organizar, junto con los niños y las niñas, una exposición en los espacios exteriores de la escuela al final del año escolar, invitando a todos los padres de las *Alici* a un fantástico evento de fin de curso, en el que se exponen todos los trabajos realizados en el marco del proyecto sobre Cyop & Kaf y los *Quartieri Spagnoli*: los mapas, las pinturas, las acuarelas, los cuentos, la arcilla, el Juego de las Alici QS. Es posible definir la relación

con los padres como un primer y fundamental campo de aplicación del arte visual como soporte, precisamente por la complejidad y delicadeza que caracteriza este momento cognitivo. En los contextos educativos, de hecho, los distintos medios visuales pueden utilizarse durante la primera entrevista para construir un diálogo que puede comenzar gracias a algunas imágenes seleccionadas y aportadas por los padres. De este modo, la narrativa generada por las imágenes describirá las representaciones y la historia del niño y sus relaciones con los padres. Posteriormente, las fotografías también pueden servir para organizar reuniones con los padres a lo largo del año, para fomentar su participación más activa y producir una cultura compartida.

Al integrar este tipo de enseñanza en forma de taller en el proyecto educativo de la escuela, se pretende promover el bienestar psicosocial de los alumnos mediante una completa integración en el grupo de clase, teniendo en cuenta sus necesidades educativas específicas, así como las necesidades expresadas en la interacción con los compañeros y con el equipo docentes.

## FASE I: LLEGA EL CARTERO



Fig. 4.80 ► FABBRICINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Llega el cartero*



cartero. Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.81 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Llega el c*



artero. Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.82 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Llega el ca*



artero. Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.83 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Llega el*



*cartero*. Compuesto por tres fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).

## FASE II: ARCILLA PARA REPRODUCIR CYOP &amp; KAF



Fig. 4.84 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Arcilla para repro



*ducir Cyop & Kaf.* Compuesto por tres fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.85 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Arcilla para reproducir*



*Lucir Cyop & Kaf.* Compuesto por cinco fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



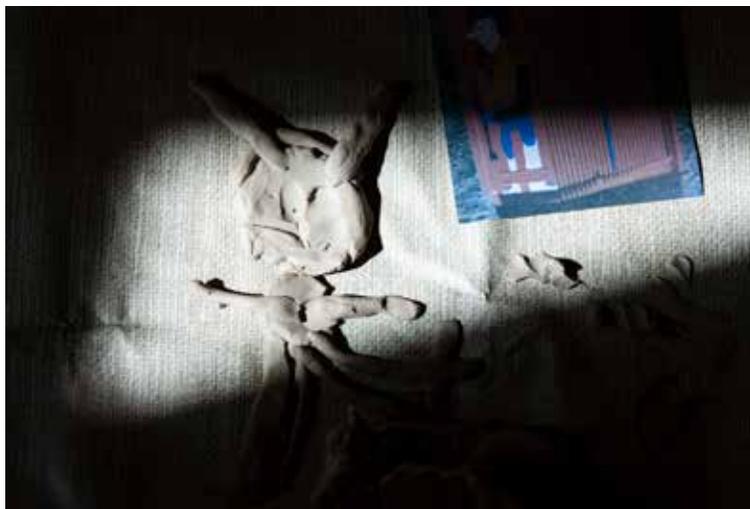
Fig. 4.86 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Arcilla para reproducir



*Lucir Cyop & Kaf.* Compuesto por cinco fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.87 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Arcilla para repro...



*ducir Cyop & Kaf.* Compuesto por seis fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).

## FASE III: UN MAPA PARA ESTUDIAR LAS OBRAS DE CYOP &amp; KAF EN LA CIUDAD



Fig. 4.88 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Un mapa para est*



...udiar las obras. Compuesto por nueve fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.89 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Un mapa para este*



*Andar las obras.* Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.90 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Un mapa para estudiar*



*diar las obras. Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).*



Fig. 4.91 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Un mapa para este*



diar las obras. Compuesto por cinco fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.92 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Un mapa para est...*



*studiar las obras.* Compuesto por tres fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.93 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Un mapa para esta



*...diar las obras. Compuesto por cinco fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).*



Fig. 4.94 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Un mapa para est*



*audiar las obras.* Compuesto por tres fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.95 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Un mapa para es*



Estudiar las obras. Compuesto por tres fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.96 ▶ FABBRICINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Un mapa para est...*



Estudiar las obras. Compuesto por tres fotografías de la autora. (Fabrocino, 2021).

## FASE IV: TALLER DE COLOR PARA ESTUDIAR LAS OBRAS DE CYOP Y KAF



Fig. 4.97 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Taller de color



color. Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.98 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Taller de c



color. Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.99 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Taller de



color. Compuesto por dos fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).

## FASE V: JUEGO DE LA OCA DE LAS OBRAS DE CYOP &amp; KAF



Fig. 4.100 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Juego de



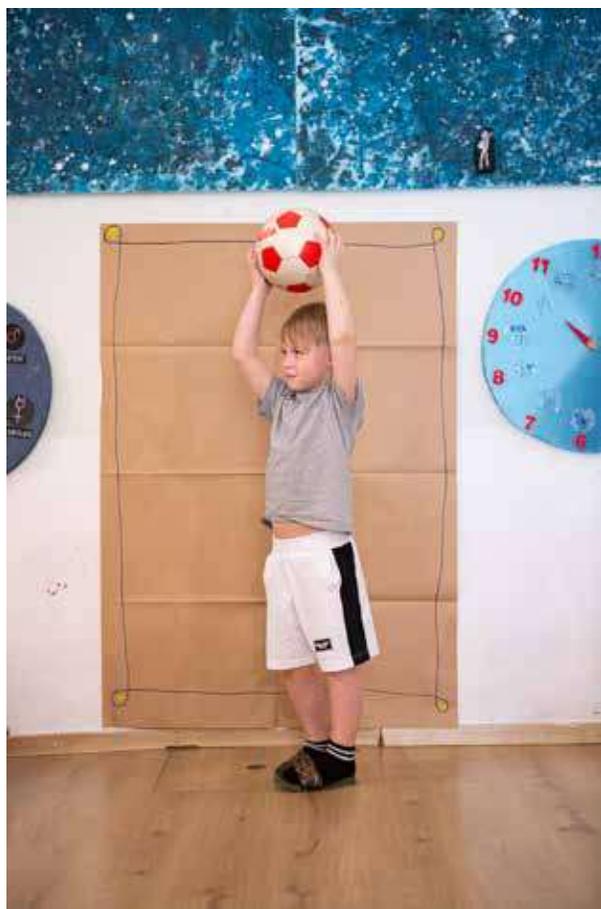


Fig. 4.101 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Juego de



la Oca. Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.102 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Juego de*



la Oca. Compuesto por cuatro fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).

## FASE VI: ACUARELAS PARA ESTUDIAR LAS OBRAS DE CYOP &amp; KAF



Fig. 4.103 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Acuarelas para estudiar I*



Las obras de *Cyop & Kaf*. Compuesto por siete fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.104 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Acuarelas para estudiar las obras



s de Cyop & Kaf. Compuesto por seis fotografías y dos escaneos de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.105 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Acuarelas para estudiar l



as obras de Cyop & Kaf. Compuesto por cuatro escaneos de la autora. (Fabbrocino, 2021).

## FASE VII: OBRAS Y RETRATOS



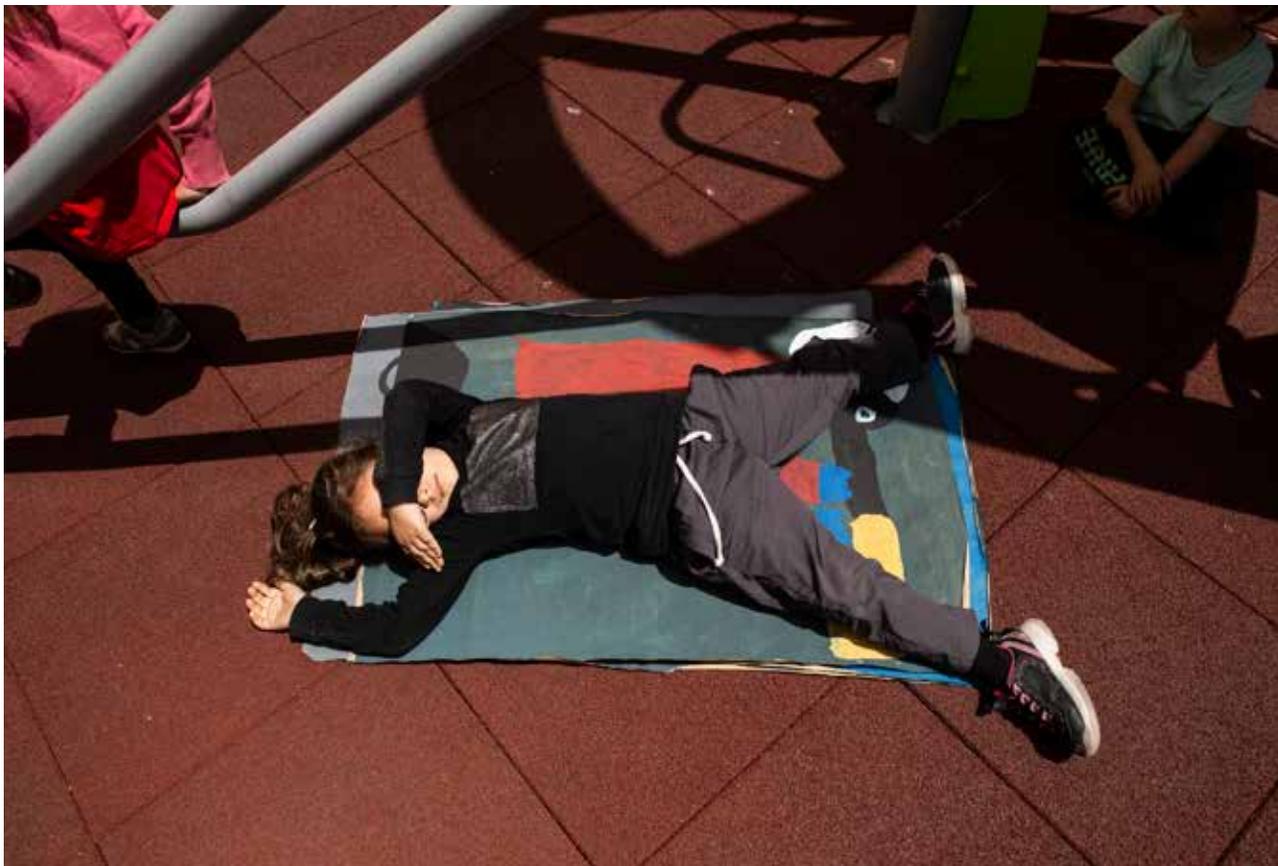
Fig. 4.106 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Obras y



retratos. Compuesto por seis fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).



Fig. 4.107 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Obras y



*retratos*. Compuesto por dos fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).

## FASE VIII: PRESENTACIÓN DE LAS OBRAS A LOS PADRES



Fig. 4.108 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Presentación de los



obras a los padres. Compuesto por seis fotografías de la autora. (Fabrocino, 2021).



Fig. 4.109 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Presentación de los*





Fig. 4.110 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Presentación de los



*obras a los padres. Compuesto por dos fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).*



Fig. 4.111 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Presentación de los*



*obras a los padres. Compuesto por cinco fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).*



Fig. 4.112 ▶ FABBROCINO, M. (2022). *Fotoensayo explicativo. Presentación de los*



*obras a los padres.* Compuesto por tres fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2021).

#### 4.4. ► ***DALLA PARTE DEI BAMBINI EN EL PERIODO DE COVID-19***

Esta sección no estaba prevista en el plan inicial de mi investigación. La incluí en el transcurso del trabajo porque la singularidad del momento histórico que atravesamos me ha empujado a ser testigo de cómo han reaccionado los directivos, los educadores, los niños y las familias en el momento del primer y rígido lock-down de marzo-mayo de 2020 y de cómo las restricciones provocadas por la pandemia han obligado a repensar la enseñanza, la relación escuela-familia y aula-hogar, las rutinas diarias.

La pandemia de Covid-19 causó innumerables inconvenientes a toda la población mundial, que se vio repentinamente obligada a cambiar hábitos y adaptarse a un estilo de vida más cuidadoso y precavido. Además del miedo por el riesgo de contagio, había un componente psicológico nada despreciable provocado por la obligación de distanciamiento social, el confinamiento y todas las consecuencias que ha implicado.

Las relaciones han empezado a tener lugar a distancia, el *smart working* se ha convertido en una realidad a la que muchos ya se han acostumbrado. En este contexto tan delicado

y cambiante, las escuelas también se han visto obligadas a hacer importantes sacrificios. Tras un primer momento de cierre generalizado, un caso único en la Italia de la posguerra se empezó a pensar en nuevas formas de hacer escuela y la enseñanza a distancia hizo su aparición en escena, en Italia conocida como “Didattica a distanza” (DAD).

Desde el principio quedó claro que era una opción totalmente inteligente, pero no tan sencilla en su aplicación y métodos. Algunas complicaciones básicas fueron ignoradas durante mucho tiempo, lo que desgraciadamente dificultó y retrasó todo el proceso. En primer lugar, se prestó poca atención a los niños que carecían de los recursos materiales -como ordenador y conexión a Internet-, necesarios para la enseñanza a distancia. Estos materiales, hoy en día ampliamente presentes en los hogares, no son tan evidentes en los entornos más humildes y pobres donde, por ejemplo, un padre en *smart working* y un niño que está en clase bajo la modalidad de la educación a distancia e ven obligados a compartir un único ordenador. Además, no se han considerado adecuadamente los casos en los que los

niños no pueden ser supervisados en casa en sus clases. Esto ha provocado un aumento aparentemente injustificado del absentismo, lo cual ha reflejado claramente una angustia mucho más profunda y menos conocida.

Estas desigualdades se explican muy bien con las palabras del maestro Lorenzoni (Lorenzoni, 2020), quien, comparando la pandemia del Covid-19 con otras catástrofes que han asolado el territorio -como el terremoto-, afirma que:

“La gran diferencia [...] es que cuando las casas se derrumban o se vuelven inhabitables, se crea a la fuerza una comunidad a partir de una proximidad extraordinaria, difícil de vivir, pero que presagia mezclas y colaboraciones sin precedentes. Ahora, sin embargo, son precisamente las casas en las que tenemos que permanecer las que ponen de manifiesto hasta qué punto la discriminación social nace en el propio lugar donde estamos o nos vemos obligados a vivir”. Por lo tanto, está dolorosamente claro que ninguna educación a distancia podrá jamás sustituir la compleja red de relaciones significativas que se crea en el aula.

Por último, se dio una importancia casi mínima a la carga emocional que la educación a distancia suponía para los niños. Especialmente en la escuela infantil y la escuela primaria los niños están acostumbrados a socializar y a construir sus relaciones sobre la base del contacto físico y la participación plena y activa. La enseñanza a distancia ha privado de golpe a los niños del elemento humano de la escuela, colocándolos frente a un ordenador que poco o nada tiene que ver con el tiempo que pasan en el aula. Para los niños y adolescentes todo esto se traduce, no sólo en un aprendizaje más lento, sino también en una crisis íntima y relacional mucho más profunda y peligrosa.

Hacer frente a todos estos problemas no ha sido fácil, y las distintas escuelas han intentado reaccionar lo mejor posible para volver a ser el lugar de crecimiento, descubrimiento y comparación al que los niños están acostumbrados y que es tan importante para su desarrollo.

En este contexto de dificultades y desigualdades es necesario encontrar una forma de mantener el contacto entre alumnos y docentes.

Por lo tanto, utilizar las herramientas que se tienen a disposición puede ser una elección acertada, en función de lo que uno tenga. Un ejemplo trivial podría ser los grupos de WhatsApp de los padres, hasta ahora utilizados para una comunicación miscelánea con el grupo de clase. Durante los meses de aprendizaje a distancia, sin embargo, permitieron a los más pequeños experimentar que el vínculo con la escuela, que representa gran parte de su vida emocional y relacional, no se rompía.

En Nápoles, por ejemplo, Tonino Stornaiuolo, educador de la escuela *Dalla parte dei bambini*, decidió responder a la enseñanza a distancia con su propia reinterpretación, que denominó “didáctica en el balcón” (DAB). Como su nombre indica, el educador trasladó su didáctica del aula a las calles de los *Quartieri Spagnoli*, donde viven la mayoría de los niños: frente a los balcones, los niños podían escuchar los cuentos leídos por el maestro, permaneciendo a distancia pero cerca. “Si no pueden estar en el aula”, dijo el profesor, “tenemos que llevarles piezas de la escuela” (Pace, 2020).

Al igual que Stornaiuolo, los demás docentes de la escuela siguieron enseñando en las calles de la ciudad, pero también en las escaleras, en los portales, en las plazas, en los viñedos, dondequiera que se encontraran los niños. Los educadores examinaron a los niños, y a diario encontraban el mejor lugar para llegar a cada uno de ellos y así continuar el proceso de enseñanza.

Esta iniciativa se enmarca en la celebración del centenario del nacimiento de Gianni Rodari, un importante referente para las escuelas en general. Con motivo del aniversario, los maestros habían comenzado a leer los cuentos y poemas de Rodari a los niños en sus aulas, pero lamentablemente el acontecimiento coincidió con el cierre de las escuelas, lo que provocó pena y tristeza entre los niños, que temían no poder volver a clase con sus compañeros. Para hacer frente a esto, los docentes tomaron medidas y decidieron que si los niños no podían ir a clase, la clase iría a ellos. Decidieron seguir leyendo los poemas de Rodari en la calle, para que los niños pudieran verlos desde sus balcones.

El 22 de octubre de 2020, con motivo del evento, durante todo el día, más de un centenar de niños de las escuelas *Dalla parte dei bambini* se turnaron en la lectura por relevos de poemas y versos de Gianni Rodari. Se trata de una cifra muy significativa que subraya la importancia y la eficacia del proyecto de pedagogía activa llevado a cabo por la escuela *Dalla parte dei bambini*. Una participación tan plena y sentida, cuando la escuela llevaba varios meses sin estar presente en la vida cotidiana de los niños, sólo puede significar el deseo de estar juntos, de estar cerca a pesar de la distancia, unidos por un profundo sentimiento de pertenencia al proyecto educativo diseñado y llevado a cabo por los docentes. Ese mismo día, a las 11 de la mañana, en las terrazas de la Fundación Foqus, el artista Bungaro y el compositor Antonio Fresa ofrecieron un concierto de preestreno nacional de la canción “Il cielo è di tutti” con la letra del poema de Gianni Rodari, un himno a los niños, a la igualdad y a sus derechos en el mundo.

En la misma escuela, también se decidió no otorgar calificaciones al final del año escolar, sino premiar la voluntad de estar allí y la buena voluntad. De hecho, la directora de la

escuela declaró que era imposible evaluar adecuadamente una situación tan nueva, sobre todo teniendo en cuenta los numerosos problemas, injusticias y desigualdades que afectan a los niños de los barrios más pobres. Llamados a dar un voto, los docentes acordaron entonces un voto político, “de resistencia”, que pusiera de relieve la injusticia de una situación compleja que merece más atención.

De hecho, muchos maestros se mostraron perplejos ante la normativa escolar del Ministerio. La impresión general era que estábamos hablando de una situación que no se conocía en su totalidad.

Se pidió a los docentes que cumplieran con sus obligaciones con cuidado y dedicación y que hicieran lo que pudieran a la espera de que la situación se estabilizara. Sin embargo, esta angustiada e infeliz espera estaba reñida con el bienestar físico y psicológico de los niños. Esperar y no hacer nada era imposible para los maestros, sobre todo ante el indeleble malestar causado por la pandemia.

Por estas razones, aunque siguiendo las normas de seguridad y distanciamiento dictadas por el gobierno, los docentes actuaron de forma autónoma y generosa para no abandonar a

los niños y convertir incluso el aprendizaje a distancia en una experiencia plena y formativa.

Rachele Furfaro, directora de la escuela *Dalla parte dei bambini*, dijo que todo el paradigma escolar tiene que cambiar porque “la escuela no sólo tiene la tarea de instruir, sino también la importantísima tarea de educar”. Para formar a las personas. Y así, en este momento histórico en el que la vida de todos ha cambiado, también la escuela debe cambiar de piel, renovarse”. (Entrevista con Rachele Furfaro, Spina, 2021)

En Italia, al comienzo del decreto de emergencia sanitaria nacional -el 9 de marzo de 2020- se solicitó a los ciudadanos un largo periodo de bloqueo, en el que toda la población se encontró encerrada en sus casas. Durante este tiempo, las educadoras del grupo *Alici* hicieron todo lo posible para crear una didáctica estimulante y entretenida que involucrara a los niños tanto en casa como en la escuela.

Durante la formación a distancia, los docentes organizaron cada semana en torno a un tema principal, el tiempo y todas sus dimensiones. Para ello, crearon la “scuola per messaggi”

(escuela por mensajes) (Vecchio, 2020): todas las mañanas le *Alici* recibían en su Correo electrónico un mensaje con una propuesta de taller para trabajar en casa, junto con sus padres, integrada en el proyecto didáctico/metáfora del año en curso, en cuanto a métodos y contenidos. Cada tarde las maestras reunían las piezas, las fotografías, los dibujos, las palabras, en un único archivo de documentación que luego enviaban a todas las familias, para que todos pudieran ver al grupo trabajando en una misma actividad, una actividad común, rica en diferencias y sin discriminación.

El tema del tiempo era muy querido por las educadoras y los niños, ya que se hacía eco de la metáfora del año escolar en curso: el tiempo como categoría concreta, una dimensión percibida y experimentada del sujeto (Vecchio, 2020). En la escuela, los niños ya habían empezado a trabajar el tema del tiempo personal, los padres habían proporcionado historias sobre el nacimiento de los niños, y los niños habían aprendido a componer las historias en orden cronológico y a razonar sobre las dimensiones del tiempo y el cambio que produce en las cosas. Por ello, las actividades

propuestas durante las dos primeras semanas de la "escuela por mensajes" se conectaron fuertemente con el trabajo realizado en la escuela, en un intento de crear una continuidad y hacer que los niños se sintieran parte del grupo de clase mientras permanecían en sus hogares.

En el primer mensaje las educadoras pidieron a los alumnos que buscaran un recipiente transparente y pusieran en él algodón y lentejas, deseándoles un buen crecimiento. El objetivo de este proyecto era que los niños observaran cómo el tiempo cambia todas las cosas en la naturaleza. En otro mensaje se pedía a los niños que construyeran un par de prismáticos rudimentarios e intentaran observar el sol a través de una ventana en diferentes momentos del día, para que pudieran ver cómo la posición del sol también cambia con el tiempo. En clase, los niños y las niñas dramatizaron el mito, lo interpretaron, construyeron un enorme huevo cósmico de cartón piedra, pintaron las secuencias de la historia y las insertaron en un gran cinematógrafo, construido para la ocasión (Vecchio et al., 2020).

La tercera semana de la "escuela por mensajes" se dirigió al corazón de la planificación educativa para el presente año escolar, retomando un mito que acompañó al grupo durante la fase inicial del trabajo sobre el tiempo personal, que había comenzado en la escuela durante enero-febrero de 2020. El mito de Urano y Gea, nacidos del huevo cósmico de Eros, padres de la posibilidad de que el mundo comience la vida, gracias al espacio creado por el tiempo. Durante la semana del 23 al 27 de marzo del mismo año, se les propuso retomar el trabajo sobre el nacimiento y el origen y el tiempo a partir del mito de Urano y Gea, gracias al observatorio de la casa, en el que, por primera vez, entran los mitos de la escuela (Vecchio et al., 2020).

A continuación, se pedía a los niños que contaran historias, con la participación de sus padres o de quien estuviera en casa en ese momento, que recortaran y pegaran, que salieran a la calle y sacaran fotografías. Todas ellas actividades de taller que, de alguna manera, tenían el doble objetivo de hacer que los niños se sintieran todavía parte del grupo de clase y de mantener un hilo conductor con las actividades realizadas en el aula.

Además, al combinar actividades manuales y lúdicas con nociones más concretas se consiguió hacer más divertida y estimulante la enseñanza, ya que de este modo no se limitaba a una triste y gris pantalla de ordenador.

Una de las entregas más personales fue la de la semana del 27 de abril, en la que se presentó a los niños el tema del contacto entendido como contacto físico, pero también como contacto íntimo a distancia. De hecho, la metáfora de la semana se refería a la colectividad, tan sacrificada en las posibilidades de encuentro físico, pero tan necesaria para seguir siendo humano. La idea de los educadores era hacer posible el encuentro de las *Alicia* a través de sus pensamientos, sus dibujos, sus ojos, su imaginación. Esa imaginación que no conoce las fronteras de una ventana, una puerta, una calle (Vecchio et al., 2020). Para ello, y al mismo tiempo mantener la sorpresa, los niños recibieron algunas tareas bastante peculiares y aparentemente no relacionadas, como elegir un objeto con un agujero en el centro y hacerse una foto mirando a través de él, crear dibujos utilizando burbujas de jabón como “pintura”, grabar un audio de todo lo que hace cierta persona en la casa, dibujar algo que se desea con fuerza.

Las docentes también se reinventaron a sí mismos para contar historias, grabando auténticos audiolibros en forma de vídeos que los niños podían escuchar. De este modo eran los propios educadores los que les contaban la historia a cada uno de ellos, aunque fuera en su casa.

Como Gianni Rodari es una figura muy importante para los educadores y los niños, se decidió incluir referencias a su figura y sus poemas en las tareas diarias. Por ejemplo, en la semana del 11 de mayo, coincidiendo con la “superluna”, se pidió a los niños que se centraran en nuestro satélite y todos los talleres tuvieron lugar en torno a él. El *leitmotiv* fue el poema “Il cielo è di tutti” (Rodari, 1960), que recordó a los niños que el cielo, como la luna, es de todos y que, por tanto, todos pueden apreciarlo y sentirlo como propio. En primer lugar, se pidió a los niños que llevaran un cuaderno de la luna para que pudieran marcar y apreciar los cambios de la luna en el cielo nocturno. De este modo, los niños pudieron llevar la cuenta de todas las “pequeñas piezas” que se añadían a la luna cada día, componiendo una figura completa.

Posteriormente, se pidió a los niños que eligieran su obra de arte lunar favorita, guiados por los educadores en una búsqueda en Internet. A partir de ahí, tuvieron que dibujar su propia obra de arte sobre la luna, utilizando témperas, acuarelas o cualquier material que tuvieran a su alcance. En la última entrega, sobre las notas de la canción “I mari della luna” (Rodari, 1960), enviada a los niños a través de un archivo de audio, se les pidió que construyeran su propia versión de la luna, juntando muchas piezas pequeñas y componiéndola tal y como sucede en el cielo nocturno cada noche. Entonces cada niño construyó su propia luna, imaginando cómo sería la vida en el satélite, cuántos habitantes habría, sus nombres y su aspecto. Todos estos trabajos, el cuaderno de la luna, las obras de arte y los dibujos, se guardaron cuidadosamente para poder retomarlos una vez que volvieran al aula.

Día tras día, los niños y los padres respondieron positivamente a las instrucciones de los educadores, enviando siempre el material a tiempo y divirtiéndose con su forma única y genuina de ver y hacer las cosas. Los padres también se convirtieron en parte integrante de

las actividades: su tarea no sólo consistía en seguir y ayudar a los niños en sus talleres, sino también en documentar su progreso mediante fotografías de los proyectos realizados y de los propios niños; transcribir sus respuestas y grabar sus historias, para que los educadores pudieran recogerlas y almacenarlas.

Hacia el final del confinamiento, y con menores restricciones, la ‘escuela por mensajes’ evolucionó hasta convertirse en “la escuela de las postales”. Con la llegada de la primavera y el buen tiempo, las educadoras decidieron trasladar la actividad de las casas a las calles. Las entregas del taller ya no eran diarias, sino que se invitaba a los niños y a sus padres a realizar pequeños “viajes” de exploración tres veces por semana, con un destino diferente. La metáfora del Tiempo, hasta entonces protagonista de los temas semanales, se entrelazó así con el sabor de la metáfora del Espacio, tema que guiará los proyectos educativos del último año del jardín de infancia (Vecchio et al., 2020).

Las postales se prestan como marcos en los que acompañar a los niños y las niñas durante sus primeras salidas de casa (posibilitadas por la lenta salida de la cuarentena y la institución de la “segunda fase”) y como puente entre el segundo y el tercer año de preescolar, introduciendo el tema del espacio vivido como protagonista del trabajo educativo.

La primera postal se hizo para ser encontrada en la puerta de la escuela, en un buzón que acompañaría todo el recorrido didáctico, también al año siguiente, en presencia; contenía un acertijo compuesto de símbolos para ser descifrados, contenía la entrega para iniciar los recorridos urbanos. Al final, se pidió a los niños que produjeran postales físicas reales, dibujando o haciendo una foto de lo que habían visto para compartir con el grupo de clase si querían. Así, desde la casa, los niños podían ir conociendo las calles, los portales, los dibujos de las paredes, ir a su lugar favorito y contar su relación con él.

La última postal se reparte en el patio de la escuela, esta vez directamente por los educadores, que finalmente pueden reunirse

con los niños y niñas en una acción colectiva (aunque en pequeños grupos y respetando el distanciamiento social) y crear juntos un evento titulado “Per non perdere il filo” (Para no perder el hilo) con el que el grupo de las *Alici* se despide y se cita para septiembre, sin perder el hilo (Vecchio et al., 2020).

Al final de la actividad todo el material producido se guardó en carpetas especiales que los niños llevaron a la escuela una vez que se reanudaron las clases. En ese momento fue importante para las educadoras no perder el sentido de lo que se había hecho en casa, y así, siguiendo el *leitmotiv* de “no perder el hilo”, recordaron todos los talleres realizados a distancia, registraron en vídeos las mismas historias y, una vez editados se los mostraron a los niños. De manera que la enseñanza en casa fue una continuación natural de la enseñanza a distancia.

Durante los meses en los que la actividad se desarrolló a distancia; en los que el contacto físico era mínimo y el distanciamiento social todavía era demasiado presente, fue difícil encontrar un lugar para mi investigación

utilizando una metodología basada en la fotografía y la a/r/terapia en su forma más pura y original, ya que requería un contacto directo y una investigación de campo de primera mano. Por lo tanto, al perder el componente de investigación, mi trabajo sufrió un ligero retroceso, al no saber exactamente cómo encajar en un contexto tan delicado en el que hacer arte ya no era una experiencia de grupo, sino una actividad personal a realizar en la seguridad del propio hogar. De nuevo, en consulta con Caterina Vecchio, una de las educadoras del grupo *Alici*, se decidió realizar un trabajo de archivo y documentación de todo el material producido y presentado por los niños durante las semanas de la ‘escuela por mensajes’.

Fue un interesante cambio de perspectiva que me permitió trasladar el objetivo de mi cámara al de los niños, con lo que dejé de utilizar mi ojo para contar una historia totalmente nueva a través de los ojos de los propios protagonistas. El resultado fue una historia absolutamente verdadera y concreta, un testimonio único y muy personal de cómo el arte puede considerarse un auténtico salvavidas, especialmente durante

las situaciones más difíciles, manteniendo a los niños a flote y a salvo cuando el contexto que les rodeaba cambiaba y evolucionaba de forma tan rápida e imprevisible.

Una vez en la escuela, la primera actividad que se propone a los niños es precisamente el baile alrededor del tótem “Per non perdere il filo” (“Para no perder el hilo”) con la melodía de la canción “I mari della luna” (Rodari, 1960), tal y como se hizo en el saludo de junio, pero esta vez sin los padres y en la nueva sección. Se trata de un verdadero rito propiciatorio durante el cual los maestros desean a todos un buen comienzo, con la esperanza de no perder el hilo o de poder retomarlos en caso de caída, durante el cual se da voz a todos los deseos imposibles, que en los mares de la luna se convierten en posibles. Esto es útil precisamente para crear una continuidad entre el antes y el después de la cuarentena; entre el hogar y la escuela, y conduce de forma gradual y natural a la introducción del gran tema del Espacio, partiendo precisamente del espacio del hogar, el más íntimo y familiar para todo niño (Vecchio et al., 2020).

## EVENTO CELEBRADO DURANTE EL 22 DE OCTUBRE DE 2020 POR EL CENTENARIO DEL NACIMIENTO DE GIANNI RODARI



Fig. 4.113 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Gianni



*Rodari. Compuesto por tres fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2020).*



Fig. 4.114 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Gianni



*Rodari. Compuesto por tres fotografías de la autora. (Fabbrocino, 2020).*

## EJEMPLOS DE ESCUELAS POR MENSAJES

### ¿AHORA ES DE DÍA O DE NOCHE?

¡Intentemos construir una rueda de día y de noche! Como el que nos ayuda en el aula cómo giran los días de la semana, cómo gira el turno de la persona encargada del día y y muchas otras cosas que dan vueltas y vueltas, sin cansarse nunca, como el día y la noche, persiguiéndose.

día y noche, que siempre se persiguen y a veces parecen tocarse por un momento momento.

- Consigue un soporte (por ejemplo, el lateral de una caja vieja, o un panel que se pueda reutilizar, pero también una hoja de papel). (por ejemplo, el lateral de una caja vieja, o un panel que puedas reutilizar, pero una hoja de papel también es estupenda).
- Dibuja un círculo grande, utilizando una forma que puedas trazar, o experimentando con otras
- Divide el círculo en cuatro segmentos y dibuja las líneas.
- Inventa un símbolo para cada uno de los cuatro momentos del día:  
MAÑANA-TARDE-TARDE-NOCHE.

- Dibuja los símbolos o recórtalos y pégalos en uno de los segmentos de la rueda.
- Haz una mano y colócala en el centro de la rueda, de modo que pueda moverse libremente para marcar la hora del día.

Para que se mueva libremente y marque el trozo del día que está atravesando.

Y ahora que tienes lista tu rueda del día y de la noche, busca una ventana y trata de en qué segmento del día se encuentra, mueva la mano hacia el segmento correcto y vuelva a repetir la repetir la operación cada vez que cambie el color del cielo (¿recuerdas las fotografías del cielo de la primera semana?

el cielo en la primera semana? Puede tomar más si es necesario).

¿Puede enviarnos fotos de su trabajo?

Gracias.

¡Buen trabajo!



Fig. 4.115 • FABBROCINO, M. (2022). *Ilustraciones. Escuelas por mensajes.* (Vecchio, 2020).



Fig. 4.116 • FABBROCINO, M. (2022). *Fotoensayo. Escuelas por me*



ensajes. Compuesto por tres fotografías y un dibujo. (Vecchio, 2020).



Fig. 4.117 • FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo. *Escuelas por mer*

NINA



## 4.5. ► RESULTADO DEL CUESTIONARIO PARA PADRES

El cuestionario que voy a presentar fue diseñado íntegramente por mí y enviado a los padres de los niños a través de un correo que contenía el enlace al formulario de Google especialmente diseñado. Construí la estructura de la pregunta a partir de las palabras clave y las categorías identificadas durante la investigación del estudio de caso. A continuación, presentaré el cuestionario explicando su aplicación, resultados, análisis e interpretación. La versión completa del cuestionario se encuentra en el apéndice.

### PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

En este trabajo, se ha subrayado repetidamente la importancia de la participación activa de los padres de los niños para el éxito del proceso pedagógico. Tanto en las aulas como en la formación a distancia, los padres fueron llamados a menudo a interactuar con el trabajo de los niños, actuando como educadores junto al trabajo realizado por los educadores de la escuela. Se consideró correcto e interesante tratar de investigar su grado de satisfacción con la enseñanza activa propuesta por la escuela *Dalla parte dei bambini*, con el fin de obtener ideas para mejorar el programa y asegurarse de

que los educadores y los padres estuvieran de acuerdo con el método de enseñanza elegido. Para ello, les presentamos un cuestionario compuesto por 19 preguntas (15 preguntas cerradas, una de ellas de opción múltiple, y cuatro preguntas abiertas). La elección de incluir tanto preguntas abiertas como cerradas está relacionada con la diferencia que hay entre ambas. Las preguntas cerradas son preguntas o afirmaciones con las que se pide al encuestado que proporcione una o varias respuestas dentro de un determinado número de posibilidades predefinidas, es decir, ya presentes en el texto del cuestionario; las preguntas abiertas, en cambio, proporcionan un estímulo al que el encuestado es libre de responder según crea conveniente. El cuestionario es una herramienta fundamental en el contexto del análisis cualitativo: permite recoger información estandarizada, que sucesivamente puede extrapolarse y analizarse desde un punto de vista estadístico. El objetivo de la investigación cualitativa es la recopilación de datos, más que las mediciones numéricas. De esta manera, datos como la composición demográfica de la muestra y las diferentes opiniones y preferencias pueden medirse de

forma objetiva e impersonal. El cuestionario es, por tanto, el instrumento de encuesta empírica con mayor grado de normalización, directividad y estructuración. Esto es posible porque todos los componentes de la muestra, en este caso los padres de los niños, recibieron el mismo conjunto de preguntas con las mismas opciones de respuesta disponibles.

Al tratarse de una verdadera herramienta de investigación, la fase de preparación del cuestionario era, por tanto, fundamental para obtener resultados significativos, ya que puede condicionar el tipo de tratamiento que se pretende realizar en la siguiente fase.

Por lo tanto, el primer cuestionario que se presentó a los padres de los niños constaba de preguntas más generales, destinadas, por ejemplo, a investigar las motivaciones que les llevaron a matricularse en ese colegio concreto, y de preguntas más directas, relativas, por ejemplo, a la relación con los profesores y a su disposición a hablar. Dado que el objetivo del cuestionario es, sobre todo, evaluar el nivel de satisfacción con el método de enseñanza, muchas preguntas estaban dirigidas precisamente a esta cuestión. Inicialmente se preguntó a los padres qué pensaban del entorno de aprendizaje, si lo consideraban inclusivo y

tranquilo para sus hijos. Además, queríamos investigar su opinión sobre la a/r/terapia, las visitas a los museos y el uso del arte en todas sus formas como verdadera herramienta educativa. Por último, en un contexto tan complicado como el de la pandemia de Covid-19, se consideró importante evaluar cómo los padres encararon la carga de trabajo durante la enseñanza a distancia, qué dificultades tenían para seguir a sus hijos durante las distintas “entregas” y cómo se sentían de implicados en todo el proceso educativo.

El proyecto pedagógico que lleva a cabo la escuela se basa, por tanto, en la creación de una comunidad educativa en la que participan conjuntamente padres y educadores. Para que todos se sientan parte de la comunidad, es necesario que todos se sientan interpelados, de manera que se escuchen, acojan y respeten las opiniones de todos.

Este tipo de enfoque implica, por tanto, el respeto de las ideas de cada uno de los miembros de la comunidad: por un lado, permite obtener una visión general de las opiniones y deseos de los padres y, por otro, les hace sentir parte del proceso educativo y de toma de decisiones, de modo que también estén más propensos a colaborar activamente con el personal de la escuela.

## IMPLEMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

El cuestionario se diseñó en septiembre de 2021, fue aprobado por el comité escolar en octubre de 2021 y se envió a los padres de la escuela de la sección de preescolar (unos 100 padres) en noviembre de 2021. Los padres tuvieron la oportunidad de rellenarla hasta el 31 de diciembre de 2021.

Se hizo a través de la sección “formularios” de google, se creó el cuestionario, se comprobaron los resultados ya perfectamente organizados en una hoja de cálculo. El cuestionario se compartió con los participantes a través de un enlace de correo.

El primer borrador del cuestionario propuesto a la escuela sufrió importantes cambios, ya que el cuestionario fue evaluado por el comité de la escuela como demasiado “sentencioso”: la dirección de la escuela prefirió que reescribiera las preguntas para que no fuera la escuela el objeto del juicio de los padres, sino la pedagogía aplicada por ella.

Esta actitud adoptada por parte de la escuela es algo que hay que tener muy en cuenta, ya que nos permite entender el peso y la determinación

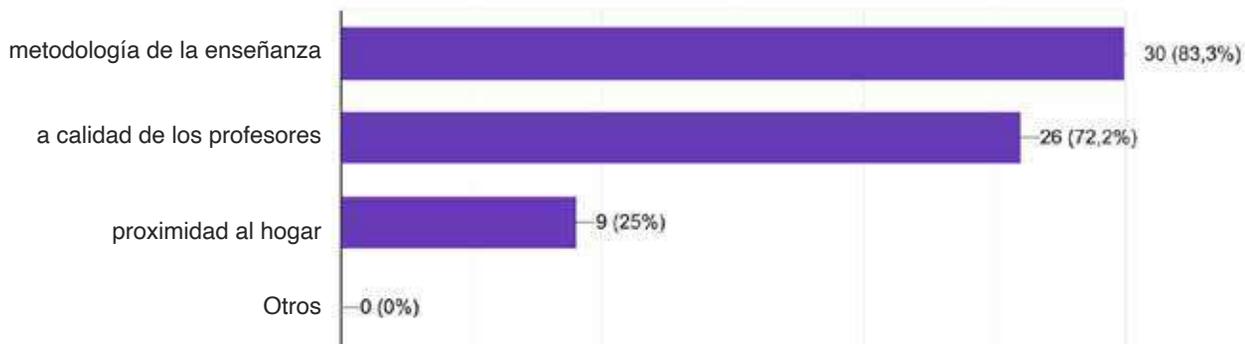
que la dirección de la escuela pone en las directrices externas. Este rechazo también es útil para perfilar la imagen de la propia escuela y cómo no quiere ser representada sin pasar por su supervisión. Recibir una respuesta negativa a la presentación de la primera versión del cuestionario fue muy importante para determinar cómo la escuela se preocupa por su imagen y, en consecuencia, cómo mantiene las relaciones con el mundo exterior, cuidando su imagen y respetando también el prejuicio de no ser una escuela juzgadora, valor que sustenta su opción ética y educativa.

Por ello, se modificó la primera versión del cuestionario para integrarlo mejor en los principios pedagógicos y didácticos adoptados por la escuela. Algunas de las preguntas se reelaboraron para eliminar un prejuicio intrínseco que iba en contra de los ideales de la escuela. Por ejemplo, en lugar de preguntar a los padres si estaban satisfechos con su relación con la escuela, se optó por preguntarles qué importancia tenía para ellos el hecho de que la escuela les mantuviera informados, haciendo así hincapié en un aspecto ya muy

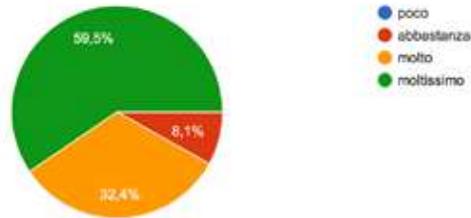
presente en los principios que persigue la escuela y dando a los padres la oportunidad de expresar su opinión al respecto. De este modo, el cuestionario se normalizó, eliminando las referencias personales a la escuela y centrándose, en cambio, en el método pedagógico aplicado por la escuela.

A continuación se presenta parte del cuestionario con las preguntas, las respuestas y los gráficos correspondientes.

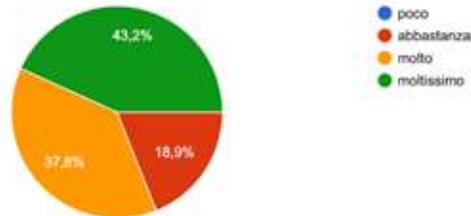
¿Cuál es el criterio más importante para usted a la hora de elegir el colegio de su hijo? (puede elegir más de una respuesta)



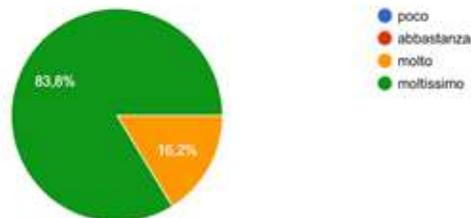
¿Qué importancia tiene que los educadores le informen de los progresos de su hijo en la escuela?



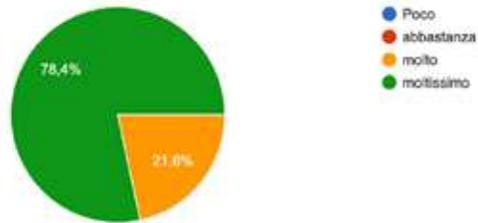
¿Qué importancia tiene que los educadores estén disponibles para dialogar con los padres con más frecuencia que en las escuelas pública, en más ocasiones que las dos reuniones anuales?



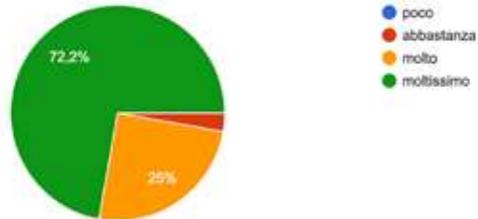
¿Hasta qué punto es importante que el ambiente del aula sea tranquilo, que los profesores gestionen eficazmente la comunicación entre los alumnos y hagan que se sientan acogidos?



¿Qué importancia tiene para usted que el entorno de aprendizaje sea estimulante y que los programas den espacio para la creatividad?



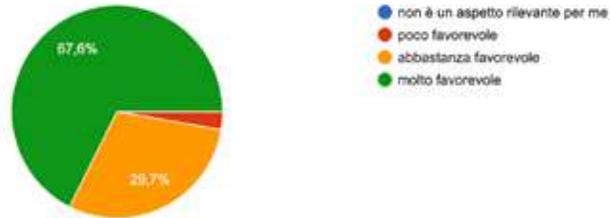
¿En qué medida cree que es eficaz una pedagogía activa, es decir, una pedagogía que ve en la actividad práctica del niño el motor de su aprendizaje?



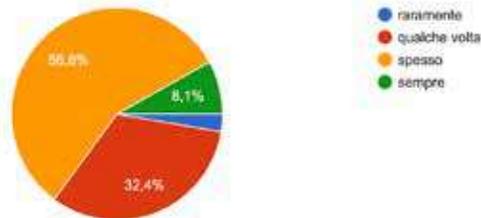
¿Qué importancia tiene para tí el papel del arte en la educación escolar de su hijo?



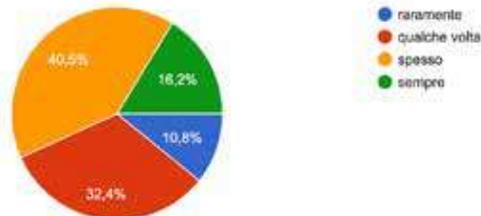
¿Apoya la decisión de la escuela de organizar visitas a museos y encuentros con artistas?



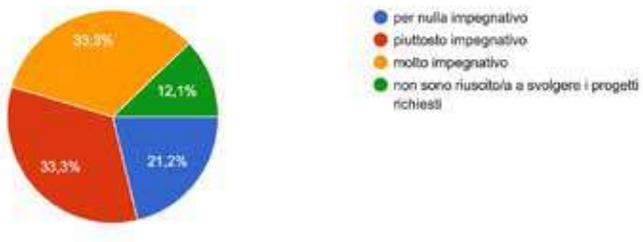
¿Cree que puede aplicar en casa los mismos principios educativos utilizados en la escuela?



¿Con qué frecuencia siente que está involucrado como padre y que pertenece a una comunidad educativa?



¿Qué reto supuso llevar a cabo los proyectos necesarios durante la pandemia?



Al mirar hacia atrás en la experiencia escolar de su hijo/hija hasta la fecha, ¿cuál es el aspecto que más le ha gustado?

El apoyo psicológico

Iniciativa espacio de adaptabilidad para la creatividad

La libertad de expresión

El gran interés de las educadoras por la historia de mi hijo y creo que, sin duda, por la de todos los demás niños, la comprensión y la dedicación que brilla en el día a día

Escuchar más

La posibilidad experiencial que ofrece

El valor otorgado a su identidad y la consiguiente mayor confianza en sí mismo

Pedagogía viva

La empatía

Mi experiencia es aún incipiente pero me gusta la implicación emocional a la base de las actividades

Las educadoras son muy serviciales y mis hijos se sienten mejor que en casa

La empatía, la capacidad de los profesores de conectar completamente con los niños y modular el aprendizaje a sus necesidades

La paciencia de los educadores para que se relacione con otros niños

Aprecio que mi hijo sea capaz de estar interactuando perfectamente con ellos, cosa que no había hecho antes

Acoger al niño como sujeto activo y competente

El proyecto educativo y el contexto

Como este año fue colocada en una nueva escuela por primera vez, nos sentimos muy contentos con la adaptación de nuestra hija tanto con sus nuevos compañeros como con los educadores. Las salidas han sido muy apreciadas.

La acogida

Autonomía e integración

La escucha y los tiempos del niño

La cooperación

¿Qué ha apreciado en el enfoque pedagógico que ha encontrado?

... para conectar  
... el enfoque según

Todavía no es capaz de expresar una opinión

Aprendizaje basado en el juego

... integre y sociali-

El aspecto que más he apreciado es el de convertir al niño en parte activa del aprendizaje y, por tanto, hacer que éste se produzca a través de preguntas que el niño se hace y no de forma pasiva.

... con los niños e  
... que nunca había

Socialidad

... ente

Mi hija sólo lleva dos meses en la escuela. Sin embargo, en este corto tiempo he apreciado el ambiente de serenidad que la ha acogido. Por ahora, el único comentario que tengo es que está contenta de ir a la escuela

... clase por primera  
... a integración de  
... ros como con los  
... ciadas.

Diálogo, crecimiento

Mi hija es siempre ella misma, es una pequeña artista que presta atención a los detalles; y en el entorno escolar ha encontrado la dimensión adecuada para su universo.

La Amabilidad

Más que el enfoque pedagógico, que no puedo entender del todo porque no estoy en la escuela, he apreciado los efectos: el trabajo sobre el lenguaje, la comprensión de los temas propuestos, aunque no sean sencillos, y el trabajo sobre la independencia del niño.

¿Cuál es, en cambio, el aspecto que le gustaría cambiar?

Ninguno

Nada

Introducir actividades físicas o de otro tipo por la tarde.

Me gustaría poder hablar con los educadores de mi hija, quizá por correo electrónico. Por desgracia, es casi imposible hacerlo después de las clases.

Organizar algunos aspectos estructurales de la escuela y prestar más atención a la preparación de los alumnos que abandonan la escuela primaria

Me gustaría una mayor participación de los padres y entre los padres para crear un grupo cohesionado que se conozca cada vez mejor.

Audiencia

Me gustaría que hubiera más contacto con la naturaleza y con el arte y más comunicación de las actividades con los padres

La comunicación

Me gustaría que se hiciera un mayor seguimiento de salud de los niños

La comunicación ha sido sobre las cuestiones Girasoles

Me gustaría, pero por covid lo veo difícil, más comunicación familiar.

Está muy apegada a mí y me gustaría que jugar con los niños

El contacto y el diálogo con los profesores a través de la salida, con covid hay poco espacio para ello

La comunicación con los padres, especialmente respecto a la puntualidad de las comunicaciones

Adaptación de la estructura; gestión de los residuos en el patio

Todavía no estoy en condiciones de expresar

imiento del estado	La didáctica
es técnicas de los	Ninguno
más participación	La evaluación
pensara más en	Lo que me gustaría cambiar no es la pedagogía, que es un tema complejo para alguien que no es profesor.
a la entrada y a la	El Conductismo, en el sentido de que los profesores me decían que mi hijo no quería escuchar
mente en lo que	No lo sé, ¡no soy un pedagogo! :-)
ones	No tengo ninguna idea, pero todo está bien.
calefacción y los	No lo sé.
ar una opinión	Poco compromiso
	Más información y coordinación sobre aspectos organizativos y de gestión del aula.

¿Cuál fue el momento de la vida de su hijo en la escuela que recuerda con más cariño?

El primer día de clase

La transición de la guardería a la infancia.

El primer día

El intercambio del nacimiento.

Los primeros días

La inserción fue sin duda un momento de nuestras vidas.

Cuando me pidió que fuera a la escuela los sábados y domingos

La vuelta a clase, la alegría de ver a sus hijos, tiene parangón y la emoción de salir por parte de los mayores.

El cumpleaños de Ludovica

Las pocas veces que entró a buscar a su hijo y realmente feliz.

Cuando empezó a salir de la escuela sonriendo.

Mi hijo a la salida del colegio me dice "mamá, ¡mi maestra!"

El primer día.

Cuando hace unas semanas, mi hijo lanzaba besos a la maestra Valentina a la salida del colegio.

Cuando abrazó a un amigo de la clase

¡Cuando empezó a gustarle ir allí!

La sonrisa, la confianza y la alegría de recibir al niño cuando entra en la escuela

Todas las mañanas cuando se despierta feliz de ir.

Cuando juega con otros niños en el patio

- o importante en
- compañeros no  
primera vez como
- sus amigos, fue
- á, lo dulce que es
- os profesores al
- Cuando dio sus primeros pasos en la guardería
  - El primer día
  - La vuelta al cole tras el covid
  - El trabajo final en la escuela de infancia
  - Cuando hicieron su fin de año en el jardín de infantes
  - Cada vez que el niño vuelve a casa contento por haber vivido una nueva experiencia
  - Cuando es recibida por la mañana por sus amigos
  - El reencuentro con los profesores y otros alumnos tras el primer encierro
  - La primera Navidad y el trabajo que nos presentaron, los talleres de padres para los niños

¿Puede pedirle a su hijo/hija una palabra para describir a uno/a de los/las educadores/as que han que

Buena

Favorita

Bonita

"Bien"

Juego

Creo que como

Son buenos

María e Ileana os quiero

Laura hermosa y agradable Rossana hermosa y tranquila

Nada en particular hasta ahora

hermosa, tiene los ojos azules como yo. (valentina)

Sweetest ( Francesca, Ileana, Valentina)

Adorable

Maestra María Hermosa es Dulce

Desgraciadamente tiene un retraso en el lenguaje

"magia"

Quiere a ambos educadores, los definió como buenos y amables

Maestra Giusy: envolvente; Profesora María

No lo sé

han cuidado de él/ella hasta ahora?

Brava

Son hermosas

Empatía

Me acaba de decir que (Maestra Marian usted siempre dice que no corra)

Hermosa

Amor (ambos)

Todos son buenos y amables

Ella no está aquí conmigo ahora

Simpatía

in: cariñosa



¿Y puede preguntarle una palabra que le venga a la mente cuando piensa en su escuela?

Bella

Amigos

Amigos

Preciosa

Animales

"para jugar al fútbol"

Alegría

Amor

Divertido

Su maestra

"Muy buena"

Que me gusta la escuela

La escuela es hermosa como la capoeira

Niños sin escuela no

Juegos

Mayra su amiga

Dice que no quiere hablar

Amigos

El cuadro

Libertad

Le gusta

Genial

Participar en la lectura y la escritura

Mi hijo dice: "Foqus"

Juego, afecto

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Al final, se recogieron 37 respuestas que permitieron obtener una imagen más detallada de la estrecha relación entre los padres y la escuela y, especialmente, entre los padres y el arte.

Por ejemplo, cuando se les preguntó cuál era el criterio más importante que tenían en cuenta a la hora de elegir un centro escolar, con la posibilidad de elegir varias opciones, el 83,3% de los padres indicaron la metodología de enseñanza como primera respuesta, el 72,2% indicaron la calidad de los educadores y el 25% añadieron la proximidad a casa como otra opción. Todos los padres consideran muy importante que los profesores les informen constantemente, y también consideran fundamental que los docentes estén abiertos al diálogo.

En cuanto a la importancia del arte en la educación de sus hijos, sólo el 5,4% respondió “poco importante”, el 62,2% indicó “muy importante”, mientras que el 32,4% respondió “bastante importante”. Sin embargo, todos los padres estaban a favor de organizar visitas a los museos para los niños.

Además, aunque el centro escolar intenta mantener a los padres informados sobre las opciones educativas y trata de formar una verdadera comunidad educativa con ellos, el 10,8% de los padres indicó que sólo en raras ocasiones se sienten parte de la comunidad educativa o se implican como padres, y el 32,4% dijo que “a veces”.

A continuación, se preguntó a los padres cómo de difícil había sido llevar a cabo proyectos educativos durante la pandemia, y aquí también las respuestas revelaron la incomodidad de este delicado periodo. El 66,6% de las respuestas incluyeron “muy difícil” y “bastante difícil”, el 12,1% dijo que no había podido llevar a cabo los proyectos requeridos y sólo el 21,2% dijo que no había experimentado ninguna dificultad.

Una de las preguntas más interesantes es, sin duda, la que se refiere al aspecto más apreciado del enfoque pedagógico de la escuela. Se trata de una pregunta abierta a la que respondieron cerca del 86% de los padres, con sólo 5 abstenciones.

A continuación, algunas de las respuestas recogidas.

Mi hija sólo lleva dos meses en la escuela. Sin embargo, en este corto tiempo he apreciado el ambiente de serenidad que la ha acogido. Hasta ahora la única información que tengo es que está contenta de ir a la escuela.

Más que el enfoque pedagógico, que no puedo entender del todo porque no estoy en la escuela, he apreciado los efectos: el trabajo sobre el lenguaje, la comprensión de los temas propuestos, aunque no sean sencillos, y el trabajo sobre la independencia del niño.

La libertad de expresión.  
El valor otorgado a su identidad y el aumento de la confianza en sí mismo resultante.

Aprecio que mi hijo pueda estar con los niños e interactuar perfectamente con ellos, algo que nunca había hecho antes.

La empatía, la capacidad de los profesores para conectar completamente con los niños y modular el enfoque según sus necesidades.

Mi hija siempre es ella misma, es una pequeña artista que presta atención a los detalles, y en el entorno escolar ha encontrado la dimensión adecuada para su universo.

El valor otorgado a su identidad y el aumento de la confianza en sí mismo resultante.

Cuando se les preguntó, en una pregunta abierta, qué les gustaría cambiar, alrededor del 83% de los padres respondieron.

A continuación, algunas de las respuestas.

Más información y coordinación sobre aspectos organizativos y de gestión del aula.

Me gustaría que hubiera más contacto con la naturaleza y con el arte y más comunicación de las actividades con los padres.

Introducir actividades físicas o de otro tipo por la tarde.

Me gustaría poder hablar con los profesores de mi hija, quizás por correo electrónico. Por desgracia, es casi imposible hacerlo después de la escuela.

Me gustaría ver una mayor participación de los padres y entre los padres para crear un grupo cohesionado que se conozca cada vez mejor.

En general, analizando las respuestas dadas, alrededor del 25% de los padres que respondieron a la pregunta expresaron el deseo de ser mejor informados por la escuela. Por último, se pidió a los padres que preguntaran a sus hijos una palabra que les viniera a la mente al pensar en su colegio. Sólo cuatro padres dejaron la pregunta en blanco: todas las respuestas dadas fueron abrumadoramente positivas, señal de que los niños sienten placer e interés por ir a la escuela. Cuatro niños respondieron “amigos”, seis niños respondieron “hermoso”, tres niños se refirieron de forma diferente al juego, uno se refirió a la libertad y otro al cuadro.

Del mismo modo, cuando se les pidió que describieran a sus profesores en una sola palabra, todos los niños dieron respuestas positivas, diversas declinaciones del amor que sienten por ellos, insistiendo en su amabilidad, habilidad y simpatía.

5

**CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN:  
ACADEMIA DE BELLAS ARTES**

## 5.1. ► ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN: LA ACADEMIA EN EL MARCO DE LAS INDICACIONES NACIONALES ITALIANAS

Cuando hablamos de la Academia de Bellas Artes nos referimos a un tipo de institución universitaria dedicada a la enseñanza superior del arte, la música y la danza (AFAM), relativa a las artes visuales, las artes aplicadas y la historia del arte; estas instituciones pueden conceder diplomas académicos de primer nivel y diplomas académicos de segundo nivel. La primera academia de arte del mundo fue la creada en Florencia por Giorgio Vasari en 1563.

Los cursos disponibles en las Academias de Bellas Artes de Italia se dividen en artes visuales, diseño y artes aplicadas, comunicación y educación artística.

Los cursos de artes visuales incluyen pintura, escultura, decoración y gráfica. Incluyen todas las competencias y áreas de investigación relacionadas con la lectura histórica y contemporánea de los lenguajes visuales, el diseño y la praxis lógico-formal del dibujo, hasta los procesos artístico-técnico-culturales de difusión y fruición de la imagen; también incluye la formación teórica y práctica de la cultura del dibujo, en el sentido más amplio que incluye tanto los aspectos teóricos como

las investigaciones históricas sobre el dibujo en los campos de la pintura, la decoración, la escultura; también aborda, tanto desde un punto de vista teórico como a través de la práctica de taller, las cuestiones relacionadas con las técnicas de procesamiento con sus peculiaridades específicas de los diversos materiales de representación y construcción (Decreto Ministerial n° 89 de 3 de julio de 2009).

Los cursos de diseño y artes aplicadas, por su parte, incluyen elementos de arquitectura y urbanismo, con las diversas metodologías de diseño; el sector disciplinar también incluye el conjunto de operaciones, métodos y procesos utilizados para el diseño visual orientado a la comunicación empresarial sagrada, junto con los cursos dedicados a la recuperación de la tradición memorialista en los diversos tipos y técnicas de la cultura artesanal (Decreto Ministerial n° 89 de 3 de julio de 2009).

Esto incluye también el curso de fotografía, que incluye el conocimiento de los lenguajes y las técnicas de la fotografía histórica y contemporánea, orientado a diversos campos de aplicación como el uso de la fotografía

en la documentación y representación del patrimonio cultural, la investigación fotográfica científica de las obras de arte, el archivo digital y el intercambio de imágenes, así como todos los aspectos expresivos, comunicativos, lingüísticos y operativos introducidos por las tecnologías digitales.

El último grupo, relativo a la comunicación y la didáctica del arte, incluye la fenomenología de los medios de comunicación en su relación con los lenguajes artísticos y sus cambios en el contexto comunicativo y expresivo, y se centra en el uso de los medios de comunicación, la historia del cine, la televisión, el vídeo y la fotografía y su configuración como elementos significativos en el ámbito de las artes visuales (Decreto Ministerial nº 89 de 3 de julio de 2009). Todas las Academias de Bellas Artes garantizan a los estudiantes la plena libertad de investigación artística y científica, por parte de individuos y grupos, en los temas, objetos y métodos de investigación, así como las condiciones materiales e instrumentales y el equipamiento adecuado para el ejercicio de la investigación. Asimismo, la institución

garantiza al profesorado la libertad de cátedra en cuanto a contenidos, objetivos y métodos dentro de las disciplinas asignadas, sin negar al mismo tiempo el derecho de los alumnos a elegir su plan de estudios de acuerdo con los planes educativos y a recibir una enseñanza que responda a los criterios de regularidad y eficacia, apoyada en los medios materiales e instrumentales adecuados.

Dentro del sistema de Enseñanza Superior y Especialización Artística, la Academia de Bellas Artes imparte todos los niveles de formación y organiza actividades docentes con el fin de garantizar la formación cultural y profesional de los estudiantes, ofreciendo cursos de enseñanza, seminarios, prácticas de taller, actividades docentes en grupo e individuales, visitas a museos y galerías de arte, participación en conferencias, congresos y exposiciones.

Estructurados de este modo, los cursos pretenden que los estudiantes dominen métodos y técnicas artísticas y culturales y adquieran competencias disciplinarias y profesionales específicas.



Fig.5.1 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Academia c...*





Fig.5.2 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Academia c



## 5.2. ► ACADEMIA DE BELLAS ARTES: EL NACIMIENTO Y LA HISTORIA

El nacimiento de la Academia de Bellas Artes hunde sus raíces en el Renacimiento, con la elevación del hombre desde su condición de trabajador manual a la más elitista de intelectual. Era una institución con la doble función no sólo de proporcionar una preparación teórica para el proceso creativo, sino también de formar al artista en un sentido absolutamente práctico. Esta formación se basaba en el estudio de materias clásicas y científicas como la historia, la filosofía, la anatomía y las matemáticas, pero también incluía el ejercicio práctico del dibujo, a través del estudio del natural y de copias y modelos; también se daba especial importancia a la representación de la figura humana, el aspecto más cualificado de una obra.

La primera *Accademia d'Arte* fue fundada por Cosimo I dei Medici en 1563 en Florencia a propuesta de Giorgio Vasari. Tiene su origen en la *Compagnia di San Luca*, formada en 1339 por artistas florentinos del calibre de Benozzo Gozzoli, Donatello, Lorenzo Ghiberti, Leonardo da Vinci y Miguel Ángel Buonarroti, en una época en la que los pintores seguían inscritos en el *Arte dei Medici e degli Speciali* (El Arte dei Medici e degli Speciali era uno de los siete principales gremios de artes y

oficios de Florencia) porque se asimilaban a los boticarios para la molienda y preparación de los colores, mientras que los escultores y arquitectos eran considerados miembros del *Arte dei Maestri di Pietra e di Legname* (El Arte dei Maestri di Pietra e del Legname era una de las Artes Menores de los gremios de artes y oficios de Florencia).

La intención de Vasari era, pues, elevar la figura del intelectual y del artista, para que se reconociera su excelencia y se confiriera mayor dignidad y honor a su compromiso.

Una década más tarde, se creó un cenáculo de las mismas características en Perugia, con el objetivo de dedicar un espacio a los amantes del arte, integrándolo con un estudio más práctico del oficio.

Sin embargo, el nacimiento de la institución actual se debió a la voluntad de los artistas más jóvenes, que no se conformaron con formar un grupo de personas unidas por su pasión por el arte, sino que también eligieron una ubicación y establecieron una serie de leyes internas. Fue el momento en que cambió la concepción del arte, que empezó a entenderse como una fusión necesaria entre el estudio teórico y la práctica del taller.

En esos mismos años, surgió otra gran Academia en Roma, ciudad que empezaba a ver una multitud de artistas que acudían allí no sólo a trabajar sino también a estudiar las obras de la antigüedad clásica. Inspirada en la Academia Florentina, se formó así la Universidad de Pintores, que, gracias al interés del Papa Gregorio XIII y también de Borromini y Federico Zuccari, tuvo su propio estatuto a partir de 1577.

Aunque Vasari ya había utilizado la expresión “las artes más bellas” para su Academia, refiriéndose a la pintura y la escultura, todavía estaba lejos de la forma en que éstas se entienden hoy. Sólo con la Academia Francesa, la *Académie Royale*, el término “bellas artes” pasó a ser de uso común y la base ya no era el dibujo, sino un verdadero ideal de belleza.

Además de la formación escolar en las artes, las Academias de Arte del Renacimiento también tenían la función de ayudar a sus miembros a encontrar nuevos encargos mediante la financiación de obras. A estas instituciones también se les encomendó la tarea de supervisar las obras de artistas famosos como Miguel Ángel, Rafael, etc., para evitar que fueran retiradas por el Estado.

Junto a las instituciones públicas, el estudio del dibujo también comenzó a ser promovido por grupos o compañías privadas de artistas que se reunían en el estudio o la casa de un maestro o en la casa de un mecenas para dibujar y pintar. Estas reuniones han pasado a la historia como Academias o Academias de Dibujo y/o Desnudo, ya que era precisamente la presencia del modelo vivo lo que las diferenciaba de la práctica en los talleres normales. Más adelante, en el siglo XVIII, el estudio del dibujo del desnudo en sí mismo podría llamarse Academia.

El término Academia se refiere, por tanto, a dos conceptos diferentes: el primero es institucional, destinado a la promoción social de los artistas y a los debates teóricos sobre el arte; el segundo es privado, con el objetivo de formar a los jóvenes aspirantes a artistas y transmitir nociones técnicas y estilísticas.

Un paso importante en la difusión de las Academias del Desnudo del siglo XVII fue la intervención de Agostino Carracci, quien creía que para acercarse al dibujo de la anatomía humana era necesario copiar del modelo humano. Sus dibujos fueron copiados por los jóvenes y, tras su muerte, se tradujeron en

grabados y se recogieron en el volumen titulado “*Scuola perfetta per imparare a disegnare tutto il corpo umano*” (Escuela perfecta para aprender a dibujar todo el cuerpo humano).

Por tanto, las Academias desempeñan un papel fundamental en la emancipación de un artista, pero muchos tienen recelos sobre su papel en la educación. De hecho, la tesis que sostienen muchos es que los grandes artistas de la época no necesitaron una Academia, sino que se formaron en los talleres, siendo Caravaggio uno de ellos. Se trata de herencias medievales, en las que la obsesión por la técnica había hecho perder popularidad a la figura del artista: en el Renacimiento, por tanto, se redujo la importancia de la técnica, dando mayor importancia a la expresión de la propia singularidad, no limitándose a la simple imitación de los maestros.

El Renacimiento, por tanto, supuso un vuelco en la figura del artista: en este periodo, el arte dejó de ser un instrumento de culto y se transformó en un verdadero objeto de culto. Por tanto, lo que convertía a un artesano en artista ya no era su habilidad técnica, sino el contenido que conseguía dar vida a su obra.

Sólo durante la Ilustración se afianzó esta

institución en Italia, ya que en esta época aumentó el interés por la difusión pública del conocimiento y la belleza, aunque no existiera ningún estatuto que los regulara.

La situación era diametralmente distinta en el resto de Europa. En Francia, por ejemplo, las Academias estaban organizadas de forma muy rígida, absorbidas por el gobierno central y administradas como escuelas provinciales. Las Academias que surgieron en España, en Valladolid, Barcelona, Cádiz y Zaragoza, eran del mismo tipo y dependían totalmente de Madrid. En cambio, en Inglaterra, la *Royal Academy* de Londres siguió siendo una institución privada, mientras que en los Países Bajos eran casi todas municipales.

### 5.3. ► ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE LECCE



Fig. 5.3 ► FABBROCINO, M. (2022). **Fotografía independiente.** *Academia de Bellas Arte de Lecce.* Compuesto por una fotografía. (Desconocido 2021).



Fig. 5.4 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Academia de*



*Palazzo delle Belle Arti de Lecce*. Compuesto por dos fotografías. (Desconocido 2021).

La Academia de Bellas Artes de Lecce fue fundada en 1960 y se encuentra en el antiguo convento dominicano de S. Giovanni D'Aymo, junto a la iglesia de S. Giovanni Battista, cerca de Porta Rudiae. Se trata de un lugar de increíble importancia artística y arquitectónica, que tiene su origen en el deseo directo del obispo Aloisio Pappacoda de resaltar el poder de la iglesia en aquella época. La fachada del monasterio de S. Giovanni D'Aymo también forma parte de este itinerario artístico; data de mediados del siglo XVIII y está jalonada por seis pilastras de orden gigante y concluida en sus extremos por elegantes portales coronados por balcones.

La importancia del convento creció ciertamente con el tiempo. La presencia de los padres dominicos, que tuvieron la tarea de administrar el Hospital del Espíritu Santo hasta 1514, y de dos monasterios de monjas dominicas de clausura (S. Maria della Nova y S. Maria della Visitazione de 'Chetri), llevó a la necesidad de reconstruir tanto la iglesia, "mal proporcionada, pequeña, oscura e inadecuada para el pueblo" (1691), como el convento, "antiguo, húmedo y oscuro" (mediados del siglo XVIII), con formas más adecuadas.

Los dominicos permanecieron allí hasta 1809, cuando el convento fue suprimido bajo las

leyes subversivas de Napoleón y la propiedad fue adquirida por el Demanio Regio.

Posteriormente, en 1812, se instaló allí la Fábrica de Tabacos, lo que supuso la necesaria adaptación del edificio del convento a las nuevas exigencias "industriales", provocando así una serie de profundas transformaciones en las estructuras arquitectónicas originales.

A principios de la década de 1960, el antiguo convento fue abandonado y las instalaciones de producción de tabaco se trasladaron a una estructura moderna fuera de la ciudad: fue en esta ocasión cuando el edificio, en muy mal estado de conservación y ampliamente remodelado, fue entregado al Ministerio de Educación Pública y utilizado como sede de la Academia de Bellas Artes. En 1973 se inició el proyecto de restauración del edificio. En la actualidad, las actividades de la Academia se desarrollan íntegramente en los locales de la planta baja y el primer piso en torno al claustro del siglo XVIII que da a la Via Libertini.

El elegante claustro, de forma rectangular con 5 por 6 arcos y un pozo central, está cerrado en dos lados por los muros del siglo XVI de Giangiacomo dell'Acava, sobre los que se ha plantado un jardín colgante, en un lado por la

iglesia adyacente y en el último por tres grandes salas correspondientes a la fachada, que desde 1997 albergan la Galería de Arte de la Academia. Los cursos que imparte la Academia pertenecen a los campos de las artes visuales y el diseño e incluyen cursos de estudio de decoración, gráficos y pintura, así como de escenografía, escultura y diseño empresarial, proporcionando

así a los estudiantes una preparación que incluye elementos del arte clásico junto con un estudio de las nuevas exigencias y tecnologías. El curso de fotografía que imparto tiene lugar en el curso de dos años e incluye estudiantes de las dos áreas mencionadas. Por ello, cada año se matriculan en el curso unos 30 estudiantes de decoración, gráficos y pintura.



Fig. 5.5 ▶ FABBRICINO, M. (2022). **Fotografía independiente**. *Academia de Bellas Arte de Lecce*. Compuesto por una fotografía. (Desconocido 2021).



Fig. 5.6 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Academia de



*Bellas Arte de Lecce*. Compuesto por dos fotografías. (Desconocido 2021).

## 5.4. ▶ LA ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE NÁPOLES



Fig.5.7 ▶ FABBROCINO, M. (2022).

**Imagen independiente.**

*La fachada principal y la entrada por la calle Bellini de la Academia de Bellas Artes de Nápoles.*

Compuesto por una fotografía. (Desconocido, 1888).



Fig.5.8 ▶ FABBROCINO, M. (2022).

**Imagen independiente.**

*El Museo del Borbón en 1841, grabado. Primera sede de la Real Academia de Bellas Artes de Nápoles.* Compuesto por una imagen de U. Rizzi. (Rizzi, 1841).

La historia de la Academia de Bellas Artes de Nápoles comenzó en 1752, a instancias de Carlos de Borbón, que creó la Real Academia de Dibujo siguiendo la estela de los avances que se producían en las grandes capitales europeas. La primera sede fue en San Carlo alle Mortelle, donde ya se encontraban los *Reali laboratori degli Arazzi* (Tapices Reales) y *Pietre Dure* (Piedras duras). Después de sólo dos años, se añadió la Accademia del Nudo (Academia del Desnudo).

Esta fue la primera institución estatal de Nápoles dedicada a la enseñanza de las artes figurativas; su desarrollo fue inmediatamente importante, tanto que a finales del siglo XVIII se transformó en la *Scuola Superiore delle Arti* (Escuela Superior de las Artes).

Tras la marcha de Carlos de Borbón, fue el entonces ministro Bernardo Tanucci quien se hizo cargo de la institución, que fue dirigida por Giuseppe Bonito desde 1755 hasta 1789.

En aquella época, la Academia estaba abierta a pintores, escultores, arquitectos y aprendices de los talleres reales y se dividía en dos órdenes: uno de grado superior, representado por tres escuelas, la Academia del Dibujo, la

Academia del Desnudo y la Academia de Arquitectura (creada en 1762); uno de grado inferior, la Pequeña Academia, dedicada al estudio del dibujo elemental, los elementos del dibujo geométrico y la perspectiva.

En 1772, Luigi Vanvitelli trató de reorganizar las escuelas, proponiendo también el nombramiento de numerosos profesores, entre ellos Fedele Fischetti, Giacinto Diano y Pietro Bardellino para la pintura, Giuseppe Sammartino y Tommaso Solari para la escultura, y Ferdinando Fuga para la arquitectura, basándose en los modelos propuestos por las Academias de Florencia, Roma y Madrid; la intención era convertir la enseñanza del “arte puro”.

La primera estructura didáctica inspirada en las normas seguidas en otras Academias europeas se produjo con la llegada a Nápoles del alemán J. H. Wilhelm Tischbein, nombrado director en 1890, junto con el napolitano Domenico Mondo. No sólo consiguió romper los lazos que la institución había mantenido con la tradición, sino que, sobre todo, al crear también una nueva Escuela de Dibujo Aplicado a las Artes Mecánicas bajo la dirección de Domenico Chelli, logró separar la enseñanza

de las artes puras de la de las artes aplicadas. Sólo con la unificación de Italia comenzó una fase de verdadera maduración y crecimiento de la institución, bajo el Ministerio de Educación Pública, a instancias de los jóvenes artistas napolitanos.

A principios del siglo XX, la academia comenzó a ajustarse a otros institutos italianos. Con la reforma de Gentile de 1924, la estructura del Instituto cambió radicalmente, gracias a la institución del Liceo artístico y al desprendimiento de la Escuela de Arquitectura, convertida ahora en Universidad. La Academia de Bellas Artes (según su nueva denominación) incluía únicamente los cursos de cuatro años de Pintura, Escultura, Decoración y, a partir de 1940-41, Escenografía.

A partir de los años 50, la vida artística de la Academia napolitana, que había estado parcialmente adormecida durante los años de la guerra, se reavivó gracias a los artistas que trabajaron o estudiaron en ella, impulsados por la necesidad y el instinto de experimentar en el arte con su renovada libertad, mediante la comparación con la cultura europea contemporánea.

Desde los años 70, nuevas disciplinas más modernas -como Escenotecnia, Diseño, Dirección e Historia de las Artes Escénicas- se han añadido a los cursos tradicionales, para responder con prontitud a las nuevas y modernas necesidades de formación y a las exigencias del mercado laboral.

A lo largo del tiempo, la Academia de Nápoles ha acogido, como alumnos y como maestros, a artistas que conforman la historia del arte napolitano de la segunda mitad del siglo XX. Entre ellos: Carlo Alfano, Enrico Bugli, Giuseppe Capogrossi, Mario Colucci, Renato De Fusco, Lucio Del Pezzo, Armando De Stefano, Bruno Di Bello, Baldo Diodato, Giovanni Girosi, Emilio Greco, Mimmo Jodice, Nino Longobardo, Rosaria Matarese, Luigi Mainolfi, Umberto Mastroianni, Maria Rosaria Perrella, Rosa Panaro, Augusto Pérez, Mario Persico, Gianni Pisani, Giuseppe Pirozzi, Alfredo Scotti, Nini Sgambati, Antonio Siciliano, Errico Ruotolo, Domenico Spinosa, Bruno Starita, Tony Stefanucci, Guido Tatafiore, Armando Venditti, Natalino Zullo y Elio Waschimps.

En la actualidad, la Academia de Nápoles cuenta con 20 diplomaturas académicas, divididas en primer y segundo nivel, relacionadas con las áreas de las artes visuales, el diseño artístico, las nuevas tecnologías, las disciplinas de las artes escénicas, la comunicación para el patrimonio artístico y la educación artística.

Por lo tanto, al finalizar los estudios, puede otorgar los siguientes títulos:

diploma académico de primer nivel, obtenido al final del curso diploma académico de segundo nivel, concedido al finalizar el curso del diploma académico de segundo nivel; un diploma de especialización académica, concedido al finalizar un curso de especialización; un diploma académico de formación en investigación, concedido al finalizar un curso de formación en investigación en el ámbito correspondiente; un título de postgrado o máster, otorgado al finalizar un curso de postgrado.

Mi curso de fotografía es una de las asignaturas de la carrera de *“Design della Comunicazione”* (Diseño de la Comunicación), que pertenece al ámbito de la Comunicación y la Didáctica del Arte.

El objetivo del curso es asegurar un adecuado dominio de los métodos y técnicas artísticas, junto con el dominio de las herramientas y metodologías en el campo de la Comunicación y el Diseño Gráfico. Los matriculados en este curso tienen, por tanto, la oportunidad de desarrollar habilidades de diseño y la práctica de herramientas tecnológicas expresivas, tanto tradicionales como contemporáneas, que se relacionan con los principios de comunicación y representación.

Mi curso de fotografía, que en el pasado año atrajo a 120 alumnos, proporciona a los estudiantes una experiencia teórica y de laboratorio, mediante el uso de herramientas críticas y analíticas destinadas a desarrollar un manejo consciente de las técnicas y las tecnologías, con el fin de contribuir a la formación de un artista en potencia, en primer lugar mediante la búsqueda de su propia expresión artística y sólo en consecuencia de una forma.



Fig. 5.9 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Academia de B...*



*Teatro delle Artes de Nápoles*. Compuesto por dos fotografías. (Fabbrocino, G., 2022).

## 5.5. ► ACADEMIA DE BELLAS ARTES: LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y LA ENSEÑANZA

En el transcurso del análisis del origen, la historia y el desarrollo de la Academia de Bellas Artes, quedó claro en varias ocasiones lo diferente que es esta institución de la educación pública clásica. Las diferencias no sólo se atribuyen al tipo de materias impartidas, sino también y sobre todo al método de enseñanza aplicado.

En la escuela pública y en la universidad en general, hay un profesor que a través de las clases tiene la tarea de transmitir nociones a los alumnos, nociones que en su mayoría son puramente teóricas. Para alcanzar un nivel de conocimientos que les permita enseñar a otros, los profesores de la escuela pública siguen cursos específicos (relacionados con la pedagogía y la enseñanza) que les permiten obtener un reconocimiento que les habilita como profesores. Esto cambia cuando nos trasladamos a la Academia de Bellas Artes.

En la Academia de Bellas Artes, los profesores no siguen cursos específicos que les capaciten para enseñar, sino que se distinguen en la materia que imparten gracias a su experiencia en el campo. Por lo tanto, son las cualificaciones, las publicaciones específicas

y las contribuciones prestigiosas al mundo del arte las que invisten a un individuo con la calificación de profesor.

Por otra parte, incluso los estudiantes que se acercan al estudio del arte suelen ser diferentes de los que eligen una carrera tradicional, y por tanto es legítimo esperar cosas diferentes. Por este motivo, es útil investigar qué buscan en el curso y la institución elegidos para establecer un curso de estudios que esté en consonancia con su deseo de crecer como artistas. Por ello, muchos cursos de arte se estructuran según un proceso de aprendizaje basado en la información, los ejemplos prácticos y los métodos para estimular el crecimiento de la conciencia en los estudiantes. El objetivo es claramente impartir conocimientos, pero también conseguir que los alumnos que se acerquen al estudio del arte sean capaces de encontrarse a sí mismos y a su expresión artística personal. Cada alumno tiene su propia autonomía y urgencia artística y, por tanto, el objetivo cambia de persona a persona, por lo que se requiere un trabajo personal realizado no sobre todo el grupo de clase sino sobre el individuo (Nastro, 2016).

Muchos profesores comparten la idea de que una didáctica puramente teórica no es eficaz en la enseñanza del arte. Prefieren dar prioridad a la experiencia directa, experimentar las cosas junto a ellas para reconocer la artísticidad allí donde existe (Nastro, 2016).

Por ello, muchos cursos de arte se estructuran en talleres prácticos, que se consideran la mejor manera de aplicar la educación artística. El centro de atención son siempre los alumnos en su individualidad, ya que el deber del profesor no es crear meras copias de sí mismos, sino fomentar su desarrollo autónomo como artistas con vocación individual.

No hay reglas en cuanto a la formación de los artistas, ya que la enseñanza es el resultado de un proceso de mentalidad abierta destinado a acoger diferentes metodologías y expresiones personales. Los que se matriculan en la Academia de Bellas Artes son artistas y quieren ser considerados y tratados como tales. Por ello, es necesario guiarles en el descubrimiento de sí mismos, de su método y de su singularidad, a través de continuos estímulos que faciliten el crecimiento del Yo de los alumnos (Nastro, 2016).

Además, a diferencia de lo que ocurre en las escuelas públicas, se da gran importancia al concepto de error, que ya no se considera un fracaso sino una aportación importante para el crecimiento y el cambio. Por lo tanto, no hay metodologías correctas o incorrectas, ya que cada resultado en su simple existencia representa una oportunidad de crecimiento y educación.

## 5.6. ► ESTRUCTURA GENERAL DEL CURSO DE FOTOGRAFÍA ACADÉMICA

El objetivo del curso de fotografía es formar a personas altamente cualificadas a través de una mezcla de diferentes conocimientos y técnicas, con el fin de crear artistas completos que sean capaces de desarrollar su propia expresión personal a través de un profundo conocimiento de la tradición combinado con el contexto de experimentación de nuevos lenguajes expresivos.

Estos conocimientos se acompañan de un estudio en profundidad del mundo de los medios de comunicación y sus múltiples implicaciones, así como de la creación de imágenes fotográficas a través de diversos talleres prácticos y salidas de campo.

Por lo general, el curso de fotografía se divide en dos vías paralelas: la primera se refiere al conocimiento teórico de la historia y las técnicas, mientras que la segunda abarca los aspectos más prácticos y tiene como objetivo proporcionar una experiencia directa de los temas tratados en el curso.

El curso, por tanto, ofrece a los estudiantes una preparación adecuada en los distintos aspectos de la práctica y la teoría fotográfica: para ello,

aborda temas relacionados con la fotografía profesional, sin descuidar los aspectos más puramente artísticos.

Con el fin de responder a las diferentes necesidades de los distintos individuos que se acercan al estudio de este arte, la formulación del plan de estudios y de las distintas disciplinas incluidas en él permite a los estudiantes abordar directamente las cuestiones relacionadas con la creación de imágenes destinadas a la publicidad, la documentación y la comunicación, sin desviar la atención de la importancia del arte contemporáneo y de la fotografía en sentido puro. Además, el curso de estudio incluye una serie de exámenes centrados en la teoría y la historia de la fotografía, elementos fundamentales para comprender la complejidad de este lenguaje y práctica expresivos.

Al mismo tiempo, el curso se acompaña de visitas a museos y salidas por la zona, con el objetivo de acercar a los alumnos a la aplicación de lo aprendido en el aula.

Por ello, la enseñanza se organiza en clases teóricas y talleres de técnica fotográfica. Durante esta última, los estudiantes tienen la oportunidad de elegir el tema de su narración (no

sólo en relación con las imágenes individuales, sino también en el contexto general de la historia que desean contar) y estudiarlo a través de la óptica o el equipo utilizado, la luz, la composición y la investigación del encuadre. Este trabajo de narración se lleva a cabo mediante el estudio y el conocimiento profundo de la técnica en todas sus formas: a través del uso hábil del equipo disponible, el estudio de la medición de la luz, las técnicas de disparo y postproducción (procesamiento de archivos y retoque fotográfico), el revelado y la impresión (en blanco y negro -en el cuarto oscuro- y digital para el color) los estudiantes tendrán la oportunidad de realizar proyectos personales y explorar su expresión artística.

El objetivo final es comunicar el sentido del diseño de la fotografía, en su desarrollo desde la imagen mental hasta la imagen física.

Al final del curso, los estudiantes serán capaces de dominar adecuadamente los métodos y contenidos en relación con los campos de investigación de las artes, las técnicas y las tecnologías de la fotografía para progresar en la adquisición de una conciencia autónoma y personal de la producción artística.

A continuación, se les proporcionarán las herramientas metodológicas necesarias para la adquisición de habilidades en los lenguajes expresivos, las técnicas y las tecnologías más avanzadas relacionadas con ellos.

Al finalizar el curso, los estudiantes serán capaces de realizar actividades profesionales en diversos ámbitos, tanto en la profesión de las artes liberales como en el campo de las artes visuales y las actividades creativas. Además, el curso de estudio confiere habilidades que permiten la colaboración en diferentes campos de aplicación, programación, diseño e implementación, haciendo así que los estudiantes sean competitivos tanto en el mercado artístico como en el profesional.

Estos objetivos también se alcanzarán mediante la organización -de acuerdo con organismos públicos y privados- de prácticas y aprendizajes, que se sumarán a las competencias profesionales específicas de los estudiantes y definirán aún más los modelos de formación específicos.

## 5.7. ► ESTRUCTURA DE MI CURSO DE FOTOGRAFÍA

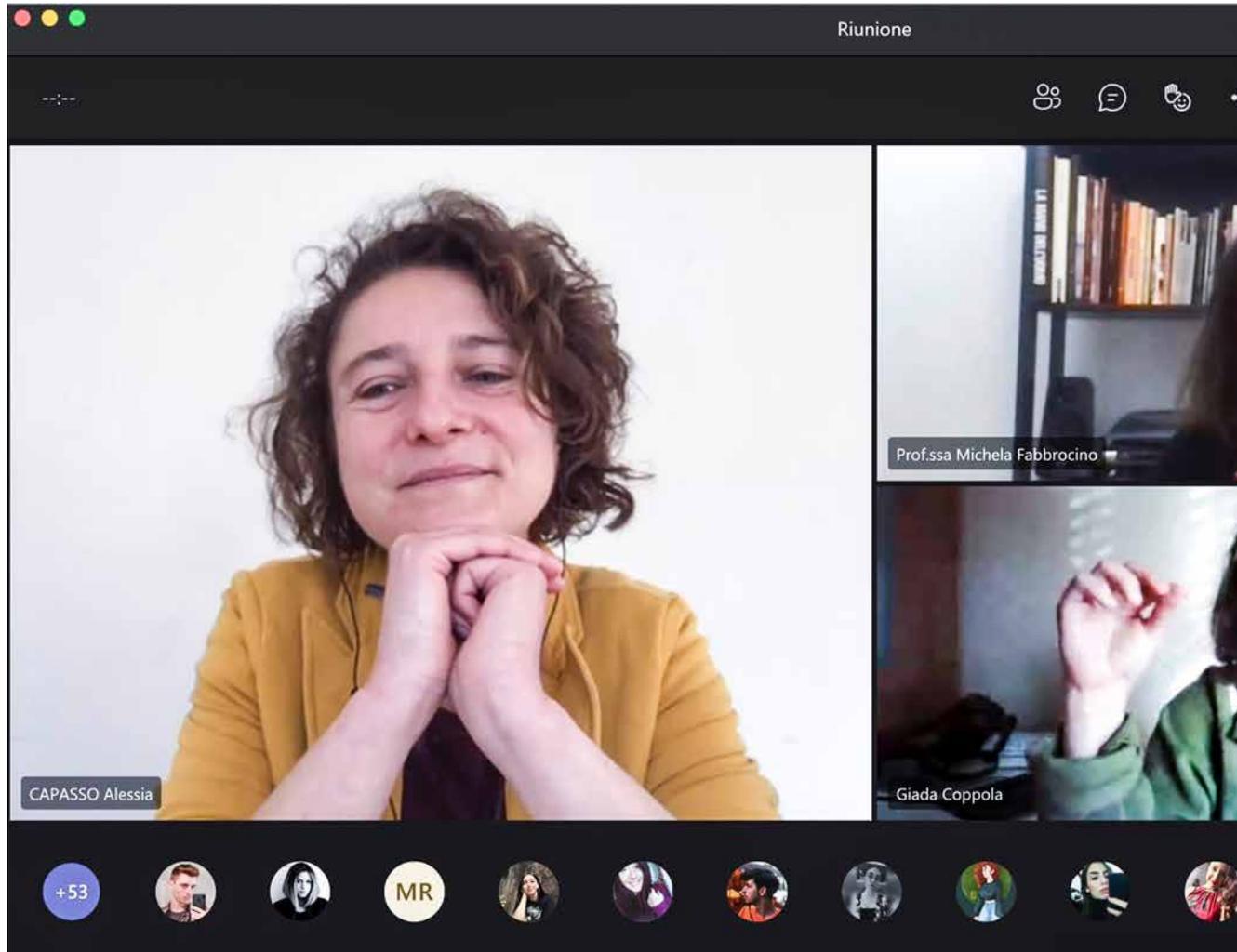


Fig. 5.10 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Mi curso*





Fig. 5.11 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Mi curso*



o de fotografía. Compuesto por tres fotografías. (Desconocido, 2019-2021).



Fig. 5.12 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Mi curso*





Fig. 5.13 ▶ FABBRICINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Mi curso*



El curso de fotografía que impartí, y que es objeto de esta investigación, fue diseñado para desarrollarse de forma similar entre las dos Academias de Bellas Artes en las que se impartió: la de Nápoles y la de Lecce. Naturalmente, a lo largo de los años se han producido diversos cambios, sobre todo debido a la pandemia de Covid-19, que ha repercutido en el desarrollo de las clases.

He dado clases en la Academia de Bellas Artes de Lecce desde 2019 hasta 2021, en los que participaron alumnos y alumnas de diferentes programas de grado (como gráfica, pintura, escultura, decoración), con unas 30 personas cada año.

En el primer año el curso se impartió una vez a la semana en las aulas de la Academia de Lecce; en 2020, lamentablemente el curso comenzó muy tarde debido a la pandemia y las clases se condensaron en dos meses. Durante este año, el curso se ha llevado a cabo íntegramente en línea, con la excepción de dos semanas en septiembre en las que se han podido impartir clases presenciales, tanto en las aulas de la Academia como en

los alrededores de la ciudad. En 2021, sin embargo, la modalidad fue siempre mixta: todo el curso volvió a desarrollarse en línea, con la excepción de dos semanas en junio, en las que volvió a ser posible tener clases presenciales, en el aula y en la ciudad.

En cuanto a la Academia de Nápoles, mi curso de fotografía tuvo lugar en 2021 y fue una de las asignaturas de la carrera de tres años de “Diseño de la Comunicación”, en la que se inscribieron unos 120 estudiantes. A causa de la pandemia, las clases aquí también se impartieron en modo mixto: todo el curso se realizó íntegramente en línea, con la excepción de algunas clases impartidas en la ciudad. A diferencia de la Academia de Lecce, en Nápoles nunca tuve la oportunidad de acceder a las salas académicas debido a las disposiciones anti-codificación adoptadas por esta universidad.

En ambas academias cada clase tuvo una duración promedio de 5 horas, con un solo descanso en el medio: durante el tiempo de permanencia en el aula, los alumnos pudieron acercarse al estudio teórico de la técnica fotográfica mediante el uso de casos de

fotógrafos conocidos y/o emergentes utilizados como herramienta de enseñanza.

Muy a menudo decidí estimular a los alumnos con una provocación fotográfica, de hecho colocando una imagen en el proyector (si la clase se impartía de forma presencial, de lo contrario la imagen se compartía en la pantalla del PC) se pedía a los alumnos que la discutieran creando un fuerte debate -tanto online como presencial- Esto fue muy estimulante porque ofreció la posibilidad de entender cómo los estudiantes miraban la imagen y hasta qué punto los estereotipos de cada uno estaban en la base de la misma visión e influían en ella. Al final del curso los estudiantes tuvieron la oportunidad de hacer una lección ellos mismos en la que presentaron autores elegidos de forma independiente.

Además, en el transcurso de las clases invité a numerosos expertos en la materia, fotógrafos, comisarios y editores fotográficos, que hablaron de sus experiencias, dando así a los alumnos la oportunidad de tener información directa sobre el panorama de la fotografía contemporánea. A través de la visión crítica de los autores históricos, de los nuevos talentos

contemporáneos, de los festivales de fotografía, de las lecturas de portafolios, así como de los concursos internacionales, el curso ha sido una oportunidad de comisariado *ad personam* para que cada alumno fuera consciente de las posibilidades que ofrece el mercado fotográfico y, por tanto, esté preparado para emerger en él.

Cada lección incluía también un espacio dedicado a la puesta en común de las fotografías tomadas por cada alumno durante la semana. Este espacio de edición era extremadamente formativo, porque a través de las fotografías tomadas era posible indicar parámetros técnicos y estimular al alumno a realizar de nuevo esa toma, haciendo cambios estéticos más que compositivos, de luz, y también pensando en el mensaje que quería dar.

Como profesora, yo tenía una voz predominante, pero todos los alumnos participaban, por lo que podían compartir sus opiniones y puntos de vista. En las fotografías presenciales, por ejemplo, hubo momentos de fuerte interacción entre los alumnos, que formaron grupos de trabajo en los que cada uno desempeñó un papel diferente según las

necesidades del momento, desde ser modelo hasta ser escenógrafo, diseñador de vestuario, maquillador, para ayudar al alumno que era el fotógrafo en ese momento. Estas acciones eran cíclicas, de modo que cualquiera podía tomar la foto apropiada para sí mismo.

En estos talleres, mi papel consistía tanto en ayudar a los alumnos con el montaje como en seguir al fotógrafo individual, ocupándome con él de la composición y el esquema de iluminación.

El objetivo principal del curso era, por tanto, un análisis en profundidad de la fotografía, la técnica y su aplicación para crear un producto personal de alta calidad. Por lo tanto, se deseaba que al final del curso cada alumno adquiriera los conceptos fundamentales relacionados con la fotografía, para obtener así una excelente base en el diseño personal que le permita posicionar su trabajo.

Al final del curso, los alumnos debían desarrollar un tema de investigación personal, utilizando claramente el medio fotográfico, con especial atención a las fases de concepción, elaboración y realización del proyecto.

Con el fin de preparar a los estudiantes para esta tarea, el curso combinaba clases teóricas con lecciones prácticas y proyectos de taller. De este modo los alumnos fueron guiados a un uso consciente del medio con las herramientas expresivas y culturales útiles para producir de forma independiente una obra fotográfica adecuadamente diseñada.

Mediante el uso de talleres didácticos, el curso pretendía fomentar la capacidad de relacionarse y experimentar con los procesos creativos, propiciando la interacción entre los estudiantes y el aprendizaje social. Para alcanzar estos objetivos, el curso se estructuró sobre los mismos principios que los adoptados por el preescolar *Dalla Parte dei Bambini*, utilizando una enseñanza activa basada en el hacer y la experimentación, mediante el descubrimiento continuo de uno mismo y de su lenguaje artístico a través de los distintos talleres propuestos.

El objetivo era promover una forma de autoaprendizaje a través de la búsqueda continua y personal de soluciones a los problemas, para aumentar el nivel de significación de los procesos que están directamente relacionados con la realidad (talleres artísticos basados, por tanto, en la imitación, el juego de roles, la importancia del error). Este tipo de experiencia directa tiene una alta capacidad de motivación y hace que los alumnos se involucren más en las actividades, fomentando aquellas experiencias que motivan la reflexión y el debate entre ellos.

6

**RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA  
EDUCATIVA EN LA ACADEMIA  
DE BELLAS ARTES:  
LECCE Y NÁPOLES**

## 6.1. ► INVESTIGACIÓN-ACCIÓN AL SERVICIO DE LA ACADEMIA DE BELLAS ARTES

La premisa de este trabajo es analizar el método pedagógico adoptado por la escuela *Dalla parte dei bambini*, que utiliza como modelo la pedagogía activa de Célestin Freinet (1963). El punto central de la tesis es, por tanto, la evaluación de este método de enseñanza alternativo en contraste con el método de enseñanza reglada adoptado por la escuela pública.

Como evolución natural de este proyecto de investigación, se decidió intentar imaginar cómo este enfoque didáctico basado en el hacer podría adaptarse a los alumnos de la Academia de Bellas Artes, donde enseñó fotografía desde hace tres años.

De manera que la investigación partió de los mismos cánones metodológicos analizados en el ámbito de la educación infantil y los replanteó en un contexto diferente, en este caso el universitario. Ya no se trata, pues, de un simple estudio de caso, sino de una nueva metodología basada en el concepto de investigación-acción.

La investigación-acción es un concepto acuñado y desarrollado por Kurt Lewin en

varios de sus estudios de investigación (Lewin, 1973) y actualmente utilizado con diferentes enfoques y perspectivas, dependiendo del problema a tratar.

La investigación-acción es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigarla, ya que implica considerar la enseñanza como un proceso continuo de investigación.

Esta metodología se basa en un profundo conocimiento de la profesión docente, ya que integra la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como elementos esenciales del proceso de enseñanza. Bajo esta visión, son los problemas los que impulsan la acción, pero lo fundamental en la investigación-acción es la exploración reflexiva de la práctica del profesional, no tanto por su contribución a la resolución de los problemas, sino por su capacidad para reflexionar sobre su propia práctica, planificarla y ser capaz de introducir mejoras progresivas.

La investigación-acción se presenta como una metodología de investigación orientada al cambio educativo y se caracteriza, entre otras

cosas, por ser un proceso que, como señalan Kemmis y MacTaggart (1988) (i.) se construye por y para la práctica, (ii.) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, a la vez que busca comprenderla, (iii.) exige la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv.) requiere una acción grupal en la que los sujetos involucrados colaboran de forma coordinada en todas las fases del proceso, (v.) implica un análisis crítico de las situaciones y exige la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, y (vi.) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

La recopilación de información se llevará a cabo mediante diversas herramientas, que están previstas en el diseño de investigación del propio plan de trabajo. En mi proceso metodológico he utilizado notas de campo, es decir, apuntes recogidos durante la observación de los alumnos, sus reacciones a mis propuestas y un cuestionario para evaluar el grado de satisfacción con la enseñanza. Todo ello acompañado de fotografías tomadas durante las distintas etapas del proyecto.

En el contexto general de la investigación todo partió de una innovación (en este caso representada por la propuesta de los principios teóricos de la escuela *Dalla parte dei bambini*) con la esperanza de ayudar a mejorar el enfoque de los profesores de la Academia en el curso de fotografía.

En esta fase de la investigación, desempeño el doble papel de profesora que aplica una pedagogía activa -mediante talleres con los alumnos para animarles a desarrollar nuevos temas- y de investigadora. Junto con los alumnos preparo el espacio, colaboro en la elección y construcción de la ropa y el maquillaje de los modelos, y así realizo una acción directa y concreta en el aula. También estudio con ellos los esquemas de iluminación de cada foto, la composición pero también el mensaje que puede transmitir la foto. Por lo tanto, participo activamente en cada taller.

Una vez más la fotografía es, pues, la principal herramienta utilizada, con la diferencia de que esta nueva metodología no incluye fotografías tomadas por mí sino las imágenes producidas por los alumnos durante las clases. Así, la

fotografía se convierte en un instrumento de investigación, pero al mismo tiempo es el resultado de toda la investigación realizada en las academias.

En esta metodología, las imágenes sirven como principal herramienta teórica para la observación, la recuperación de datos, el análisis, la formulación de hipótesis, así como la argumentación y la conclusión. Y es que investigar a través de una metodología basada en las artes visuales permite enfocar el problema educativo estudiado por otras disciplinas o a través de diferentes enfoques metodológicos (Roldán y Marín, 2021, Sekula, 2003).

Las fotografías son ideales para analizar e interpretar diferentes procesos creativos y actividades educativas, en primer lugar porque la fotografía es un medio óptimo para representar el conocimiento, en segundo lugar porque las fotografías son adecuadas para demostrar ideas, hipótesis y teorías de forma equivalente a otras formas de conocimiento, y por último porque proponen información estética de estos procesos, objetos y actividades (Barone y Eisner; Sullivan, 2005).

Las imágenes visuales pueden, por tanto, funcionar como formas de descripción, análisis, exposición de una idea elemental o como formas complejas de argumentación. Además, pueden estar directamente relacionadas con el discurso verbal, ilustrando y documentando la investigación, por lo que también pudieran tener una función determinante en la investigación cuando son construcciones inteligentes que apoyan el discurso de la investigación.

Las imágenes plantean preguntas y reflexiones complejas a través de la coherencia entre el aspecto conceptual y el estético (Berger y Mohr, 2007; Roldán y Marín Viadel, 2012). No representan la realidad, sino una de las posibles formas de representarla. La fotografía, por ejemplo, permite ver elementos de los problemas que nunca se han visto, así como formas de analizar la representación y la interpretación de un modo que no ofrecen otras metodologías.

Fotografiar es transformar un objeto en una imagen, lo que implica transformar (nuestro) pensamiento de ese objeto en una idea visual de la imagen que lo representa. Observar una fotografía es convertir el contenido de

una imagen en una idea sobre la imagen y un pensamiento sobre los objetos representados. Los objetos, las imágenes de los objetos y nuestras propias ideas sobre los objetos y nuestras propias imágenes de los objetos son los tres elementos fundamentales en la Investigación Fotográfica (Roldán y Marín Viadel, 2012).

Así pues, en este capítulo veremos los resultados de toda la experiencia educativa llevada a cabo durante tres años en la Academia de Bellas Artes de Lecce y de Nápoles a través de las fotografías producidas por los alumnos a los que se les pidió desarrollar los temas de la pedagogía activa de la escuela *Dalla parte dei bambini*.

Veremos entonces cómo los alumnos se relacionan con la petición de producir voluntariamente un error a través del medio fotográfico, pero también la importancia que tuvo el desarrollo de las clases en torno a la ciudad, sobre todo en los dos últimos años en los que no pudieron entrar en las estructuras académicas de la ciudad, y finalmente cómo el espacio exterior permitió que las clases

fueran presenciales, estimulando el interés y el sentido de comunidad de los alumnos. También veremos cómo respondieron los alumnos a la provocación de copiar una obra, donde la copia se ve como un estímulo para el crecimiento personal y la mejora profesional, por lo que es una invitación a copiar (acción que suele ser condenada por los académicos).

Retomando los talleres realizados en la escuela *Dalla parte dei bambini*, este capítulo mostrará cómo los alumnos respondieron a la construcción de otro *yo* y, por extensión, al autorretrato construido; pero también cómo fueron interpretadas las imágenes de los mismos artistas, lo cual plantea cuánto y cómo es posible interpretar una obra de un artista a partir de la propia lectura y cuán diferentes pueden ser las formas de interpretar una misma obra.

Posteriormente, los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar fotonovelas íntimas y delicadas, la narración de su propia historia personal a través de la elaboración de un “emaki”, con la posibilidad de compartir su historia con un compañero para que éste pudiera contar su propia historia personal.

Por último, al igual que en el caso de los niños de la escuela de *Dalla parte dei bambini*, también se relataron aquí las historias fotográficas relacionadas con la pandemia y, por tanto, con el sentimiento experimentado durante el confinamiento a causa del Covid-19.

### 6.1.1. ► LA IMPORTANCIA DE COMETER ERROR

Cometer errores es humano y sienta las bases del crecimiento del individuo. El aprendizaje se produce a través del descubrimiento del error y justo a través del error se adquiere el conocimiento. La tarea del profesor es, pues, explicar a sus alumnos que el error no es un pecado o un fracaso, algo de que avergonzarse, sino que es el motor mismo del progreso y de todo el proceso educativo.

Por tanto, una buena pedagogía del error se desarrolla en dos direcciones. En primer lugar, guiando al alumno en una reflexión sobre su propio proceso cognitivo, para ayudarlo a controlar sus esfuerzos, tanto los éxitos como los fracasos. En segundo lugar, a través de la autocrítica continua por parte del profesor, que cuestiona sus posibles errores y trata de entender cómo prevenir los de los alumnos.

Esto significa que la atención del alumno ya no se centrará en el proceso de aprendizaje en sí, sino en los procesos mentales que le llevan a ser más flexible y articulado, modificándolos para encontrar inspiración en situaciones que parecen haber fracasado.

Esta metodología basada en el dinamismo creativo se basa en el ensayo y en el error: es decir, en la experiencia destinada a encontrar soluciones satisfactorias a los problemas que la realidad plantea continuamente (Freinet, 1963). Esta investigación implica cometer errores, que luego se eliminan a su vez, para dar paso al conocimiento, cuya base es, por tanto, una fuerte motivación combinada con una buena dosis de imaginación y creatividad, factores que han conducido al descubrimiento del conocimiento.

Por lo tanto, si esto es cierto para los niños de la escuela *Dalla parte dei bambini*, que viven sus años de formación experimentando directamente su vida cotidiana a través de continuos errores y cambios de dirección, puede resultar igualmente formativo y constructivo para los adultos, quienes, con demasiada frecuencia, tienden a clasificar los errores como fracasos que hay que ocultar y de los que hay que avergonzarse.

Siguiendo este principio, decidí experimentar la importancia de equivocarse y encontrar soluciones con los alumnos de la Academia de Bellas Artes, para poner a prueba su flexibilidad mental y emocional ante los imprevistos que puede encontrar su arte.

El objetivo de mi taller era animar a cada alumno a encontrar su propia dimensión expresiva, experimentando así con un lenguaje de expresión personal y único, no construido con reglas rígidas, sino libre.

Por ello, decidí aplicar este modelo experimental a mi curso de fotografía, animando a los alumnos a considerar los errores como una ayuda válida para su crecimiento expresivo y profesional.

Una fotografía se juzga de forma diferente según el lugar donde se muestre, las manos que la sostengan y los ojos que la miren. Por lo tanto, la apreciación varía en función de que el autor y el observador pertenezcan a una de las categorías como artistas, aficionados o profesionales.

Por lo tanto, la misma imagen puede parecer errónea para el aficionado, irrecuperable para el profesional, pero puede ser interesante para el artista. Con el tiempo, el error ha encontrado cada vez más espacio en la escena artística.

De hecho, muchos fotógrafos contemporáneos reproducen deliberadamente esta estética del error. Por ejemplo, Dominique T. Pasqualini dedicó gran parte de uno de sus libros a los ojos rojos, un error muy común en los fotógrafos aficionados. Su técnica es intencionalmente poco profesional, hasta el punto de que utiliza trucos como los ojos rojos, el movimiento de la cámara y el mal control del flash para crear dinamismo y nuevos efectos.

Una vez definidos los errores de la fotografía, la única cuestión es cómo deben evaluarse. En otras palabras, ¿por qué se considera que una fotografía es incorrecta? Esto equivale quizás a preguntarse qué es lo que hace que una fotografía tenga éxito. En general, se considera que una fotografía es mala cuando escapa de las normas establecidas por la industria editorial (es decir, construcción, estilo, contenido). Por ello, el término “mala fotografía” se refiere a una imagen que se desvía de la norma establecida por los profesionales.

Cuando se habla de errores en la fotografía, no se puede dejar de mencionar al surrealista Man Ray, quien exploró toda la gama de accidentes fotográficos, consiguiendo

siempre poner los casos de su objetivo al servicio de la estética surrealista. En su fotografía, casos diferentes e independientes se encuentran e interactúan entre sí, creando fotografías que podrían considerarse desprovistas de técnica, pero que, en cambio, exploran las diferentes formas en que el error puede convertirse en un proceso creativo. El término serendipia se utiliza para describir el conjunto de casos que conducen a un resultado inesperado; este término describe la posibilidad de ver cómo los errores de uno se convierten en un éxito y de encontrar algo sin buscarlo realmente.

Man Ray fue el primero en experimentar efectivamente con la serendipia, es decir, en trabajar para fomentar momentos de indeterminación capaces de crear el accidente, en dejar que la serendipia opere para descubrir nuevas realidades. Un ejemplo es la estética propuesta por Robert Frank a partir de los años 50, que basaba su fotografía en el encuadre incorrecto, el grano grueso, la poca luz, un sujeto que no se ve del todo, etc. De esta manera, la fotografía rompió con todas las convenciones de la época, apartándose

de la pureza de la técnica y encarnando, en cambio, el descubrimiento de nuevas y continuas posibilidades.

Desde mediados de los años 60, Bernard Plossu también ha seguido inventando estrategias destinadas a provocar la serendipia. La más obvia es el uso de cámaras baratas, de baja gama o desechables. El uso de cámaras más sencillas se presta entonces a un amplio abanico de posibilidades de error: el flou, el velado o la distorsión se convierten así en descubrimientos visuales en beneficio de la propia imagen.

Otra forma de invocar la serendipia para Plossu es elegir momentos y lugares fotográficos poco habituales, como fotografiar al final del día, con poca luz o desde un vehículo en movimiento (como un tren, un coche o un barco) para multiplicar las posibilidades de error.

En su significado actual, errar significa moverse al azar y es este movimiento aleatorio el que provoca la serendipia. Equivocarse en la fotografía es, por tanto, estar dispuesto a aceptar los accidentes como pista e inspiración para la propia creatividad.

Básicamente, la fotografía se compone de tres elementos fundamentales: una cámara, un fotógrafo y un sujeto, es decir, una técnica, un autor y una materia prima. Por lo tanto, los errores en cualquiera de estos tres componentes pueden hacer que la fotografía fracase. La cámara puede atascarse, el fotógrafo puede fallar y el sujeto puede decepcionar. Sin embargo, lo que hay que entender es lo que el fracaso revela sobre la técnica, el operador y el sujeto.

Teniendo en cuenta estas importantes premisas, se pidió a los estudiantes del curso de fotografía que probaran deliberadamente varios errores, para entender no sólo cómo evitarlos, sino también qué aprender de ellos. Durante la clase, los alumnos dibujaron al azar un error para trabajar. Los posibles errores eran: sombra, movimiento, reflejo, sujeto no centrado. A continuación, disponían de diez tomas en dos horas para captar el error de la mejor manera posible, basándose también en el texto “L’errore fotografico” (El error fotográfico) (Cheroux, 2009) propuesto como lectura de examen. Los disparos fotográficos sólo tenían dos limitaciones: (i.) el tema no podía ser otro

componente del curso y (ii.) las fotografías no debían limitarse a ser una copia de las tomas de ejemplo mostradas en clase.

Todos los alumnos se beneficiaron considerablemente de este tipo de taller más libre y flexible, hasta el punto de que muchos de ellos eligieron este modo de experimentación como su propio lenguaje de expresión en sus proyectos personales.



Fig. 6.1 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo. *La importancia de cometer error*. Compuesto por seis fotografías.



afias.(Kertesz, 1927, Man Ray , 1929, Cunningham, 1957, Mulas, 1970. Moholy Nagy, 1926, Friedlander, 1966).



Fig. 6.2 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *La importan*





Fig. 6.3► FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La importan*



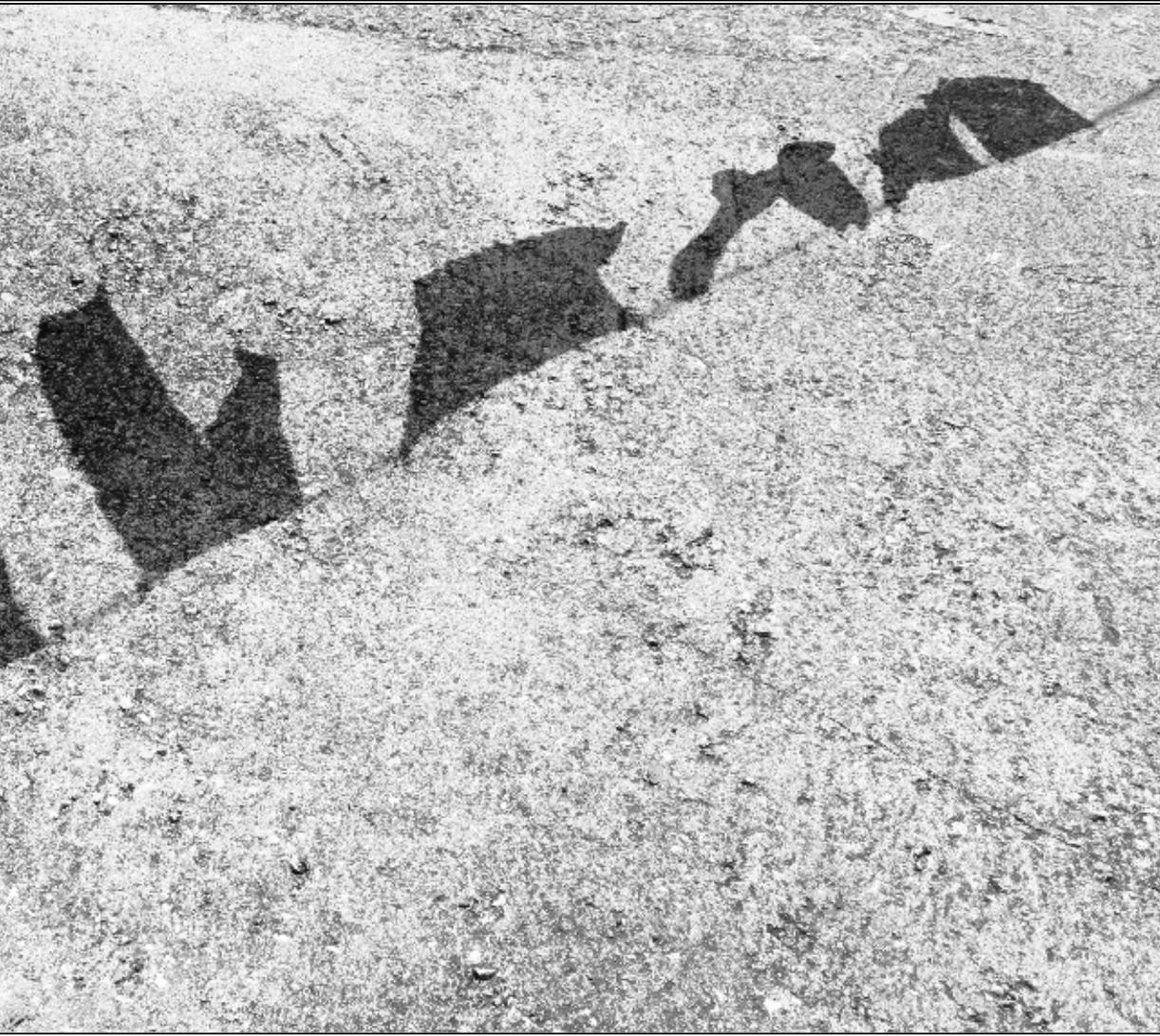


Fig. 6.4 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. La importancia





Fig. 6.5 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *La importan*



*ancia de cometer error. Compuesto por tres fotografías. (Estudiante, 2021).*

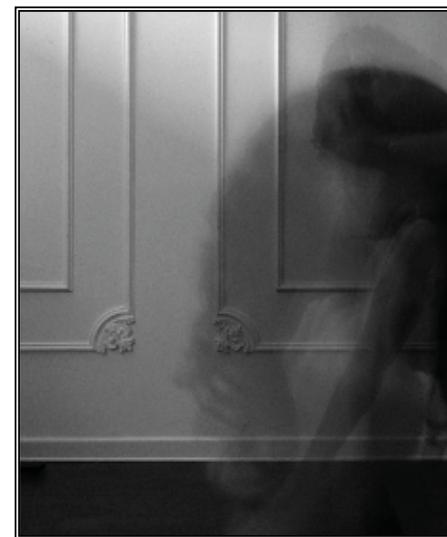


Fig. 6.6 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La importación*



*...ancia de cometer error. Compuesto por cinco fotografías. (Falcone, 2021).*



Fig. 6.7 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *La import*





Fig. 6.8 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La importa*



*Ansia de cometer error.* Compuesto por cinco fotografías. (Falcone, 2021).



Fig. 6.9 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La importa*



*ancia de cometer error. Compuesto por dos fotografías. (Estudiante, 2021).*



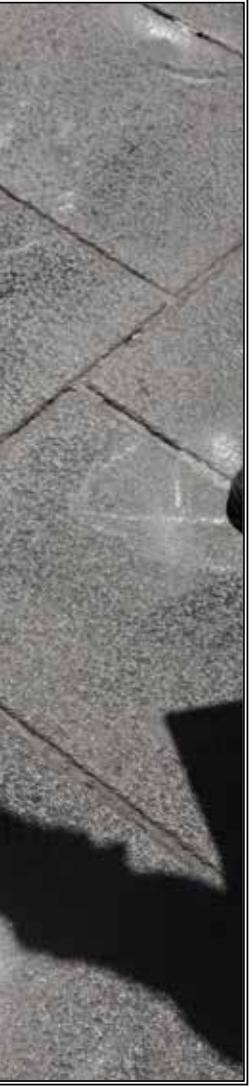
Fig. 6.10 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. La importan



encia de cometer error. Compuesto por cuatro fotografías. (Estudiante, 2021).



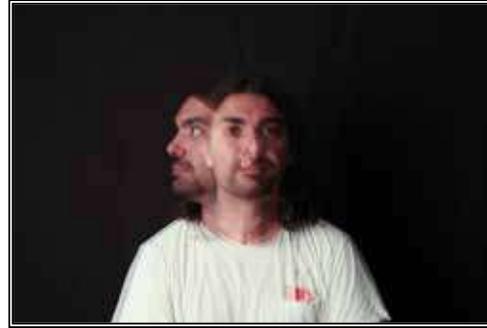
Fig. 6.11 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *La importancia*



*ancia de cometer error.* Compuesto por cuatro fotografías. (Estudiante, 2021).



Fig. 6.12 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *La impo...*



*Importancia de cometer error.* Compuesto por siete fotografías. (Villani, 2021).

### 6.1.2. ► HACER LECCIÓN EN LA CIUDAD

Como ya se ha mencionado, el proyecto de pedagogía activa se basa en gran medida en la exploración, tanto metafórica como literalmente. Durante el proyecto en el jardín de infancia, a menudo se les pedía a los niños que fueran más allá, que vieran más allá de los límites impuestos. La exploración con ellos fue metafórica, a través del uso de técnicas, materiales y talleres de arte que les empujaron a explorar su expresión artística, pero también literal, a través del descubrimiento e interpretación de mapas que les llevaron a descubrir su ciudad. Todo ello forma parte del concepto de “scuola diffusa” (ver capítulo 3), una escuela que no se limita al entorno del aula, sino que se experimenta en las calles de la ciudad, en los museos, en los parques y en los lugares de interés.

De hecho, la acción educativa no debe limitarse a un proceso estéril de transmisión de conocimientos, sino que debe acompañar al alumno en el descubrimiento de nuevas realidades, llevándolo a una interfaz viva con el cambio continuo al que está expuesto el propio

conocimiento. En el proyecto propuesto por el centro, la Scuola Diffusa involucró a los adultos y artesanos de los Quartieri Spagnoli, quienes participaron en la educación de los niños del barrio, poniendo a disposición espacios y habilidades que adquieren un nuevo valor para todo el barrio, no sólo comercial o productivo, sino también educativo (Furfaro, 2020).

Siguiendo esta pauta, se decidió entonces aplicar los mismos contextos también a los estudiantes de la Academia de Bellas Artes, para darles la oportunidad de superar los límites, experimentar su ciudad y explorar su expresividad al mismo tiempo.

Empecé a trasladar mis clases a la ciudad ya en mi primer año, porque me di cuenta de que hacer fotos juntos en la ciudad podía contribuir a crear un fuerte sentido de comunidad y de confrontación continua entre los estudiantes, que estaban así llamados a asumir un nuevo reto.

Este tipo de lección resultó especialmente útil durante los dos años de la pandemia, cuyas medidas sanitarias no nos permitieron hacer muchas lecciones en el aula: la ciudad lo

compensó ofreciendo la posibilidad de hacer lecciones con todos los alumnos y registrando un alto nivel de consenso. En este sentido, es interesante informar de que incluso estudiantes de fuera de la ciudad se sumaron a la iniciativa, dispuestos a viajar muchos kilómetros para asistir a una conferencia en persona. Esto es indicativo de la incomodidad que el aprendizaje a distancia ha causado no sólo en los niños, sino también en los adultos, que están dispuestos a viajar de una ciudad a otra para poder hacer comunidad juntos.

Estructuré mis clases en la ciudad utilizando el concepto de “fotografía banal” de Luigi Ghirri para que los estudiantes miraran las cosas con nuevos ojos y contasen la historia de la ciudad en la que enseñábamos (tanto Lecce como Nápoles) a través de las escenas que a menudo pasan desapercibidas para la gente. De hecho, la fotografía de Ghirri se caracteriza por la presencia de temas banales o casi insignificantes, esos espacios que conforman nuestra vida cotidiana, los rincones, los pasillos, los atisbos considerados invisibles. Para él, la fotografía no era un espejo del mundo, sino una

ventana al mundo; no es una representación del mundo, ni una copia de lo visible, sino un medio para imaginar lo que queda fuera de los márgenes de la foto.

Estas tomas “banales” son quizás las más auténticas de sus colecciones. En ellas, la presencia humana está casi completamente ausente o, al menos, es imperceptible, como si estos lugares hubieran existido desde siempre independientemente del hombre. En sus tomas, todo se vuelve interesante, casi como si quisiera invitar el ojo a detenerse, a explorar lo “cotidiano obvio”, lo que generalmente pasa desapercibido y sin llamar la atención.

Ghirri fue especialmente famoso por sus estudios sobre la forma y la sencillez, elementos fundamentales sobre los que se construye la realidad, aplicados a sus fotografías de paisajes.

Esta investigación continua de la sencillez fue acompañada por un estilo totalmente minimalista, que podría definirse puro, para alimentar una sensación de libertad que pretende trascender la forma e invitar a la reflexión.

Así, el paisaje visto a través de sus ojos adquiere formas nebulosas, casi borrosas, los sujetos son distantes y la percepción del vacío se convierte a menudo en el elemento más intrusivo.

De hecho, como afirma Ghirri, la fotografía es una herramienta fundamental que permite recuperar una relación más directa con el entorno para permitir una apertura más compleja y, al mismo tiempo, permitir el descubrimiento de la belleza y de los valores (Ghirri, 2010).

No hay nada artificial o falso en la obra de Ghirri; él se limita a representar la realidad y la vida cotidiana sin embellecerlas ni modificarlas. Por ejemplo, en su serie de fotografías “Interno Italiano” se propuso captar las diferentes formas de experimentar el entorno en lugares más o menos famosos. Estas fotografías son aparentemente sin adornos, simple instantáneas que muestran todo lo que existe en el interior de la habitación, desde los muebles hasta las ventanas y los adornos, mostrando así un espacio que es, ante todo, vivido por las personas. En la representación de interiores, con demasiada frecuencia se tiende a reconstruir totalmente el ambiente

según la toma, cambiando la disposición de los muebles e integrando más adornos y objetos. Sin embargo, de este modo, ya no estamos fotografiando una experiencia, un espacio que se relaciona con la existencia, sino un mero espacio decorativo (Ghirri, 2010).

Por ello, se pidió a los estudiantes que fotografiaran lo obvio y lo banal, empezando por las calles y los lugares más fotografiados por los turistas, esta vez buscando un nuevo punto de vista para contar la historia de ese lugar, siguiendo así el ejemplo de Ghirri de fotografiar lo que nadie miraba.

Para hacer esta lección decidí hacer el ejercicio más rígido. De hecho, se pidió a los estudiantes que cubrieran la pantalla de su cámara con un trozo de cartón, para que no sólo se acostumbraran a no mirar la pantalla, sino también para animarles a pensar antes de disparar. En este punto, sólo tenían tres tomas de cada lugar que visitaban (normalmente lugares conocidos).

El límite de sólo tres fotos y, sobre todo, la imposibilidad de mirar las fotos en la pantalla (un poco como la fotografía analógica)

causaron muchos problemas a los estudiantes, quienes se encontraron desorientados por esta metodología. Creyendo que habían encuadrado perfectamente a su sujeto, se sorprendieron al descubrir que habían tomado muchas fotos equivocadas. Esto fue posible porque generalmente están acostumbrados a revisar las fotos inmediatamente después de tomarlas.

Parfraseando al propio Ghirri, una fotografía siempre se ve diferente de lo que vemos en la realidad, ya que el propio acto fotográfico no registra las correcciones que hace nuestro ojo. Esto se debe a que la cámara sólo consigue registrar el aspecto puramente visual, pero no necesariamente las sensaciones que nos transmite la escena o panorama de nuestra selección. La propia cámara es un instrumento muy limitado y, por tanto, debe ser el fotógrafo quien compense sabiamente la rigidez del aparato (Ghirri, 2010).

Al no poder revisar la imagen inmediatamente después de sacarla, los alumnos no tuvieron la oportunidad de corregir la toma, la técnica, el encuadre, con el resultado de que algunas fotografías resultaron diferentes a lo esperado, al no reflejar lo que el ojo veía. A este respecto,

es útil citar las palabras del propio Ghirri (2010), quien afirmó (hace muchos años, mucho antes de que la tecnología avanzara de esta manera): “Necesitamos simplificar la instrumentación.

A estas alturas hablamos más de la cámara que de la fotografía. Debemos utilizar la tecnología como una liberación, no como una limitación. A menudo, en la fotografía, ocurre exactamente lo contrario”. Esta lección sirvió, por tanto, para confrontar a los alumnos con los límites de sus propias cámaras, animándoles a no depender demasiado de la propia cámara, sino a redescubrir la pureza y la sencillez de la fotografía. Por lo tanto, más que una cámara de última generación, el verdadero innovador debe ser el fotógrafo al encontrar formas “alternativas” de contar su historia.

Por lo tanto, fue una lección muy estimulante porque, por un lado, les empujó a tener que mirar un lugar conocido con otra mirada y, por otro, tuvieron la presión de poder hacer muy pocas fotos sin poder volver a mirarlas.



Fig. 6.13 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Hacer



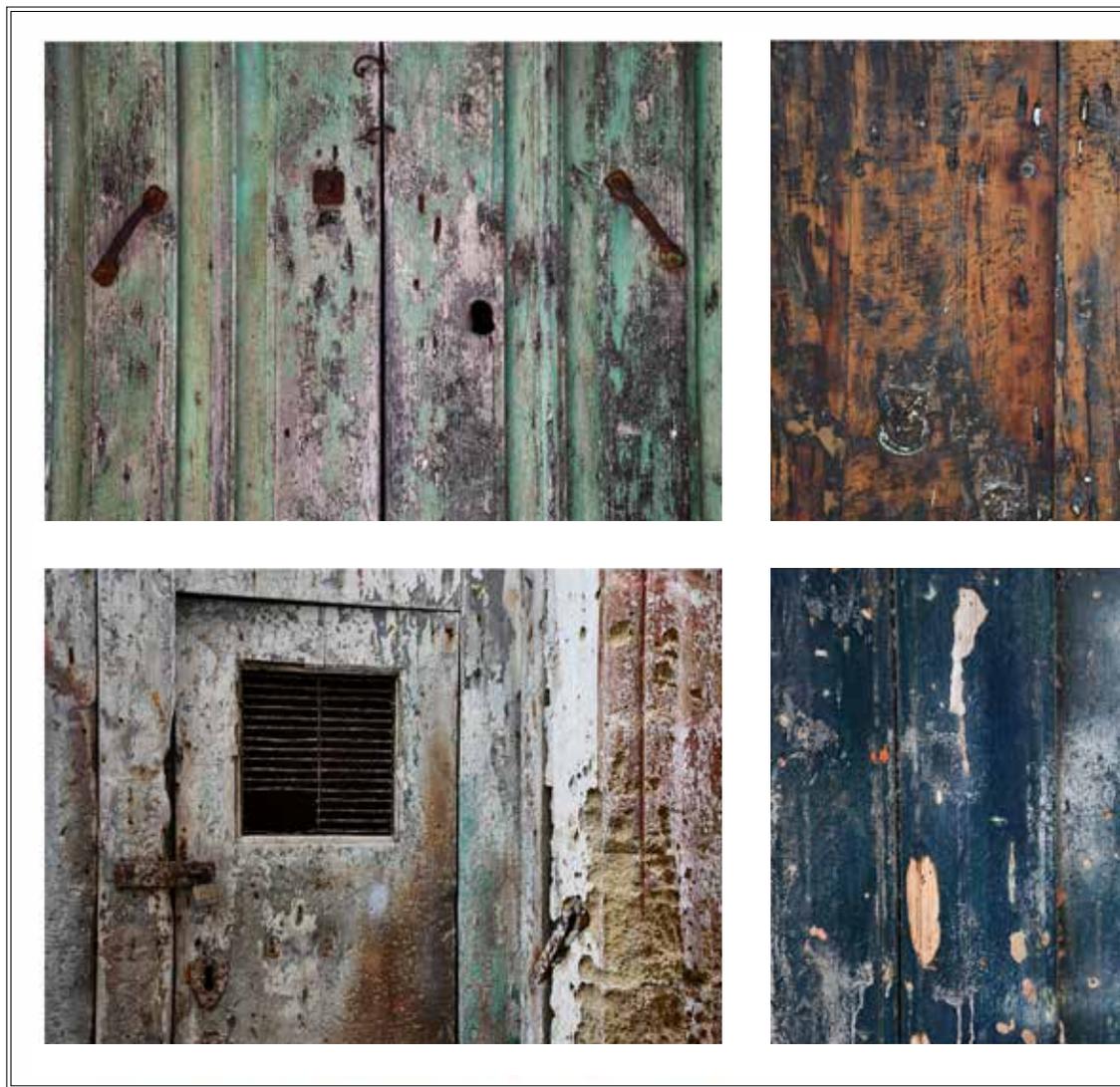
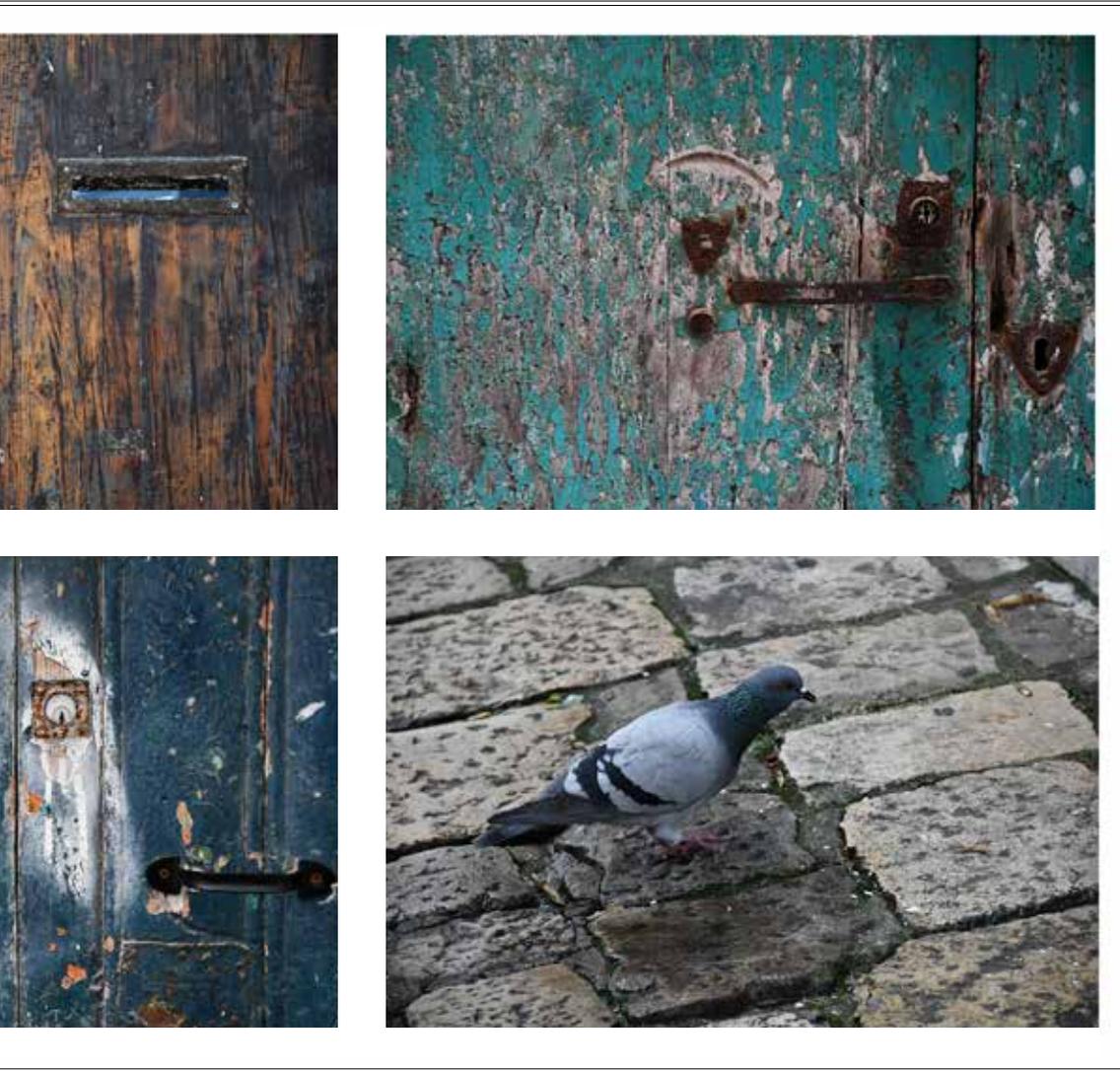


Fig. 6.14 ► FABBROCINO, M. (2022). *Fotoensayo explicativo. Hacer la*



*Selección en la ciudad.* Compuesto por seis fotografías. (Estudiante, 2020).

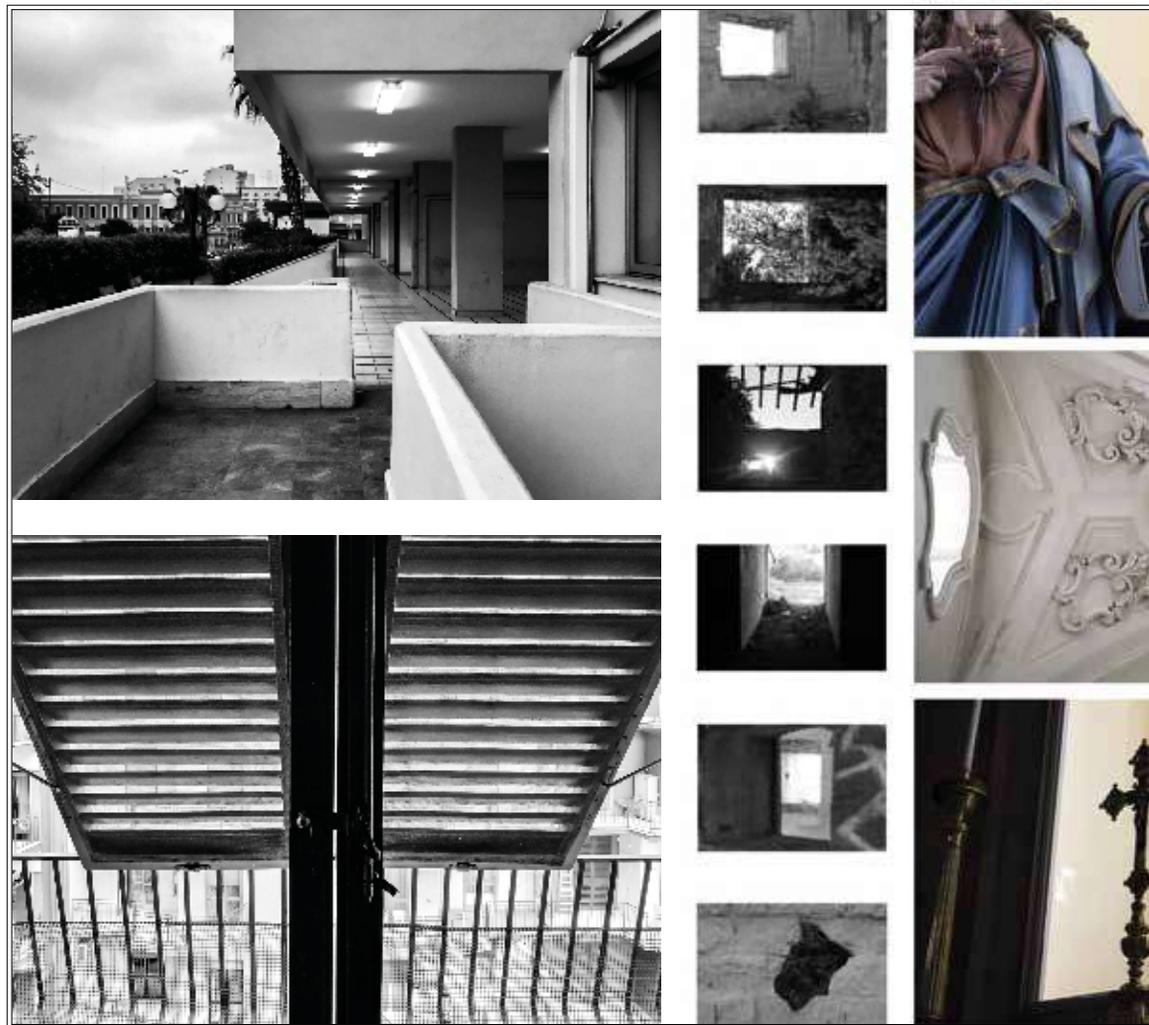


Fig. 6.15 ▶ FABBRICINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Hacer le



Acción en la ciudad. Compuesto por veinte fotografías. (Estudiante, 2020).



Fig. 6.16 ▶ FABROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Hacer*



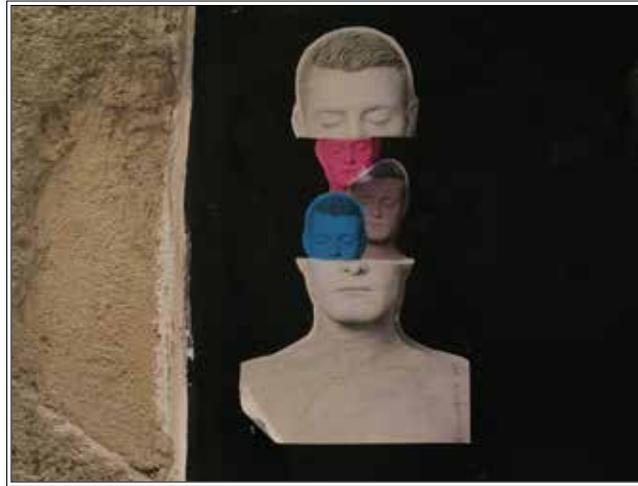


Fig. 6.17 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Hacer leer*

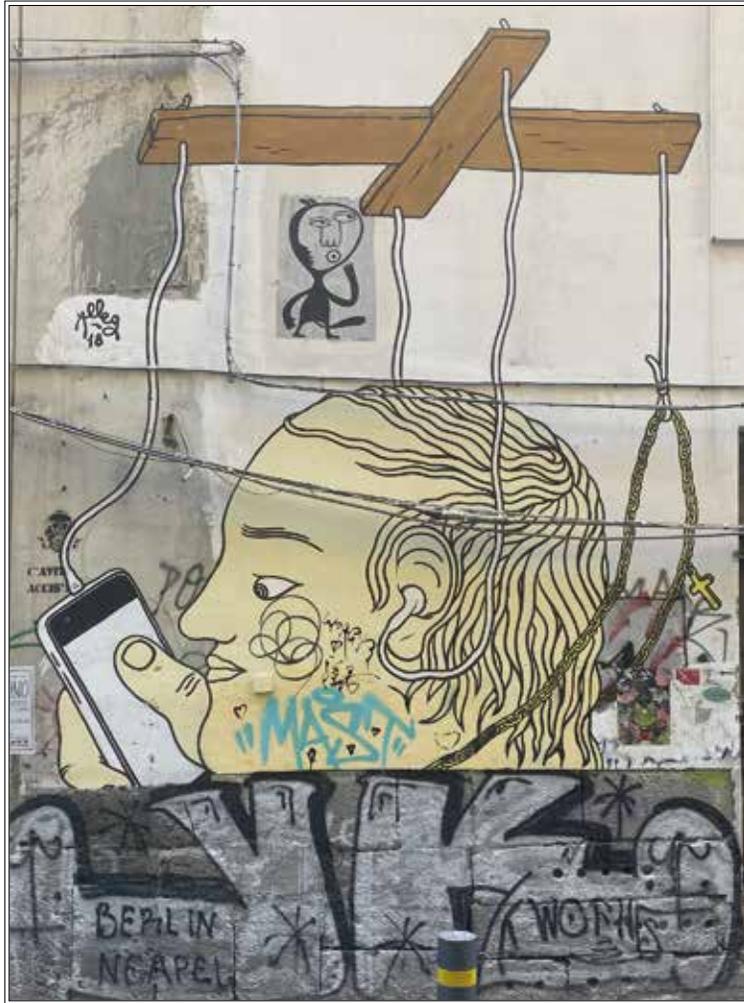




Fig. 6.18 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Hacer le*





Fig. 6.19 ► FABBROCINO, M. (2022). *Fotoensayo explicativo. Hacer*





Fig. 6.20 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Hacer*





Fig. 6.21 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Hac...



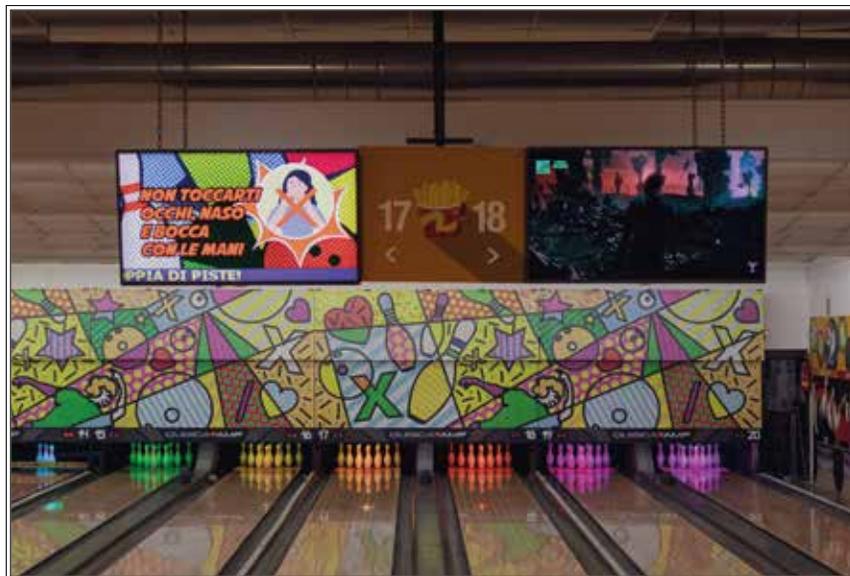


Fig. 6.22 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Hacer*



### 6.1.3. ► LA COPIA COMO ESTÍMULO PARA EL CRECIMIENTO Y LA MEJORA

Durante los talleres de arte celebrados en la escuela de infancia, se dio gran importancia al concepto de imitación como herramienta de experimentación y crecimiento. Los niños se beneficiaron mucho de la copia de obras famosas, como en los talleres de Miró, lo que les permitió interiorizar un cuadro o un dibujo y hacerlo suyo. La copia no debe entenderse como una mera imitación de la obra de otro, sino como un proceso creativo y activo que parte de la inspiración de obras existentes y consigue crear algo nuevo, un homenaje que no tiene nada “ya visto”.

En el campo de la fotografía, la inspiración es un elemento importante y fundamental, al igual que el estudio de fotógrafos y obras de arte famosas que permiten enriquecer el propio lenguaje artístico. La copia se convierte así en una herramienta de crecimiento y en un estímulo para la curiosidad. Desde tiempos inmemoriales, incluso los artistas más famosos han dedicado parte de su actividad a la copia, como por ejemplo Michelangelo copió a Giotto y Masaccio, es una práctica

que contiene en sí misma un proceso de análisis y síntesis. Observar con atención y no sólo superficialmente, para poder identificar detalles característicos e idear formas de reproducirlos.

Para los que se acercan al arte, es, por tanto, un buen ejercicio, ya que les permite investigar la luz y, sobre todo, copiar esquemas compositivos ya probados. Por último, también puede ser un estímulo para atreverse con las postproducciones, para perfeccionarse en la reproducción de colores y atmósferas.

En fotografía, no es raro que los fotógrafos se inspiren en obras famosas para componer sus tomas, como en el caso de Tania Brassesco y Lazlo Passi Norberto, que se inspiraron en las obras de Gustav Klimt para sus obras decadentes. En sus obras, los modelos de Klimt se ven inmersos en un contexto contemporáneo, obligados a enfrentarse a una realidad muerta y decadente, representada a través de expresiones vacías y miradas melancólicas. Gracias a un hábil uso de la

técnica y a una sofisticada iluminación, los modelos elegidos por los artistas parecen casi suspendidos en el tiempo.

Durante la pandemia, en la que lamentablemente se suspendieron las visitas a museos y galerías de arte, hubo varias iniciativas que permitieron a los usuarios interactuar con el arte mientras permanecían seguros en sus casas. Un ejemplo es el Museo J. Paul Getty, un museo de arte estadounidense, que durante la cuarentena retó a los usuarios a recrear sus obras de arte favoritas en casa, utilizando los materiales que tuvieran a disposición. Los resultados fueron claramente hilarantes, pero los propios organizadores del “evento” se declararon sorprendidos por la enorme participación que recibieron, lo que indica no sólo una gran predisposición para el arte por parte del público, sino también un síntoma de cómo el cierre de los museos ha representado un malestar que se ha subestimado durante demasiado tiempo.



Fig. 6.23 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *The Essence of L*



*Decadence*. Compuesto por tres fotografías. (Brassesco y Passi Norberto, 2010).

Los estudiantes de la Academia de Bellas Artes aceptaron con entusiasmo la invitación para enfrentarse a obras famosas y, en consecuencia, poner a prueba sus habilidades de imitación. Debido a las limitaciones impuestas por la pandemia, el proyecto sólo fue posible en la práctica con los estudiantes de Lecce, mientras que los de Nápoles sólo pudieron concentrarse en la parte teórica, a través de la enseñanza a distancia.

El ejercicio de reinterpretación fue muy estimulante, sobre todo en lo que respecta a las obras de Caravaggio, que siempre fueron elegidas arbitrariamente por los alumnos en los distintos años. Un elemento característico de las obras del pintor es, de hecho, el contraste entre la luz y la oscuridad, y a muchos estudiantes les resultó interesante y fascinante intentar relacionarse con estos elementos, insertarlos en sus propias fotografías e intentar hacerlos personales. En la obra de Caravaggio, la luz no anula la oscuridad y viceversa, sino que ambas son protagonistas por igual dentro del cuadro.

Esto permitió a los estudiantes interactuar con el estudio de la luz y la composición, gracias también al uso de luces continuas, láminas, paneles reflectantes y reflectores proporcionados por la Academia. De este modo, fue posible transformar un aula en un estudio donde los alumnos pudieron ponerse a prueba representando el cuadro que habían seleccionado a través de la fotografía. Como en las obras de Caravaggio, la luz era un elemento fundamental del taller: su estudio permitía a los alumnos jugar con la perspectiva y los ángulos, tratar de imaginar cuál sería el resultado deseado y ajustar la iluminación, en consecuencia, analizar los contrastes y el claroscuro y crecer como artistas imitando activamente a los grandes del pasado.

Los resultados fueron extraordinarios y muy maduros, señal de que los alumnos se beneficiaron mucho de este tipo de taller activo.

A continuación se ofrecen imágenes de las obras que han servido de referencia; como los estudios relacionados con la luz en la pintura y en el cine. En el caso de la pintura, artistas como Caravaggio y en relación a la iluminación cinematográfica, la luz utilizada por directores de fotografía como Colin Watkinson, que en la serie de televisión “The Handmaid’s Tale”, creó imágenes inquietantes y fascinantes al mismo tiempo, gracias a su magistral uso de la luz, los planos largos y los primeros planos. También la dirección de John L. Russell en “Psycho”, cuya fotografía fue nominada al Oscar en 1961. Finalmente se estudiaron películas como “The Deer Hunter”, con los cortes de luz de Vilmos Zsigmond.



Fig. 6.24 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La copia como estímulo*



o. Compuesto por tres fotografías y una cita visual. (Estudiante, 2020, Vermeer, 1665).

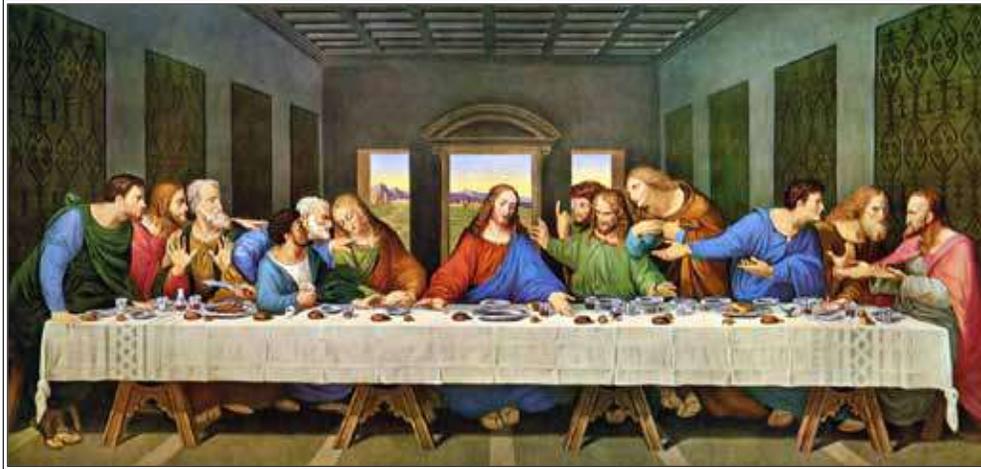


Fig. 6.25 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La copia como estímulo.*



Compuesto por una fotografía y una cita visual. (Belitta, 2019, Leonardo da Vinci, 1495).



Fig. 6.26 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *La co*



*...pia como estímulo. Compuesto por una fotografía. (Estudiante, 2020).*



Fig. 6.27 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La copia*



*a como estímulo.* Compuesto por cuatro fotografías. (Estudiante, 2020).



Fig. 6.28 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La copia como estímulo.*



10. Compuesto por cuatro fotografías y una cita visual. (Estudiante, 2020, Khalo, 1940).



Fig. 6.29 ► FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La copia como estímulo.*



Compuesto por dos fotografías y dos citas visual. (Estudiante, 2020, Caravaggio, 1600).



Fig. 6.30 ► FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La copia como estímulo.* Compuesto



por dos fotografías y dos citas visual. (Estudiante, 2020, McCurry, 1984, Antonello Da Messina, 1475).

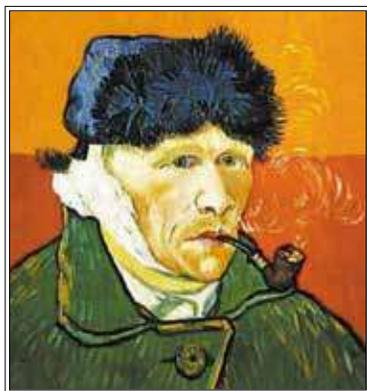


Fig. 6.31 ► FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La copia como estímulo.* Compuesto por dos f





Fig. 6.32 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La copia como estímulo.* Comp



uesto por dos fotografías y dos citas visual. (Estudiante, 2020, Hopper, 1927, Van Gogh, 1889).



Fig. 6.33 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La copia como estímulo.* Compuesto



por treis fotografías y treis citas visual. (Estudiante, 2020, Picasso, 1905, Bacon 1967, Ceruti, 1735).



Fig. 6.34 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La copia como estímulo*



ulo. Compuesto por una fotografía y una cita visual. (Estudiante, 2020, Psycho, 1960).

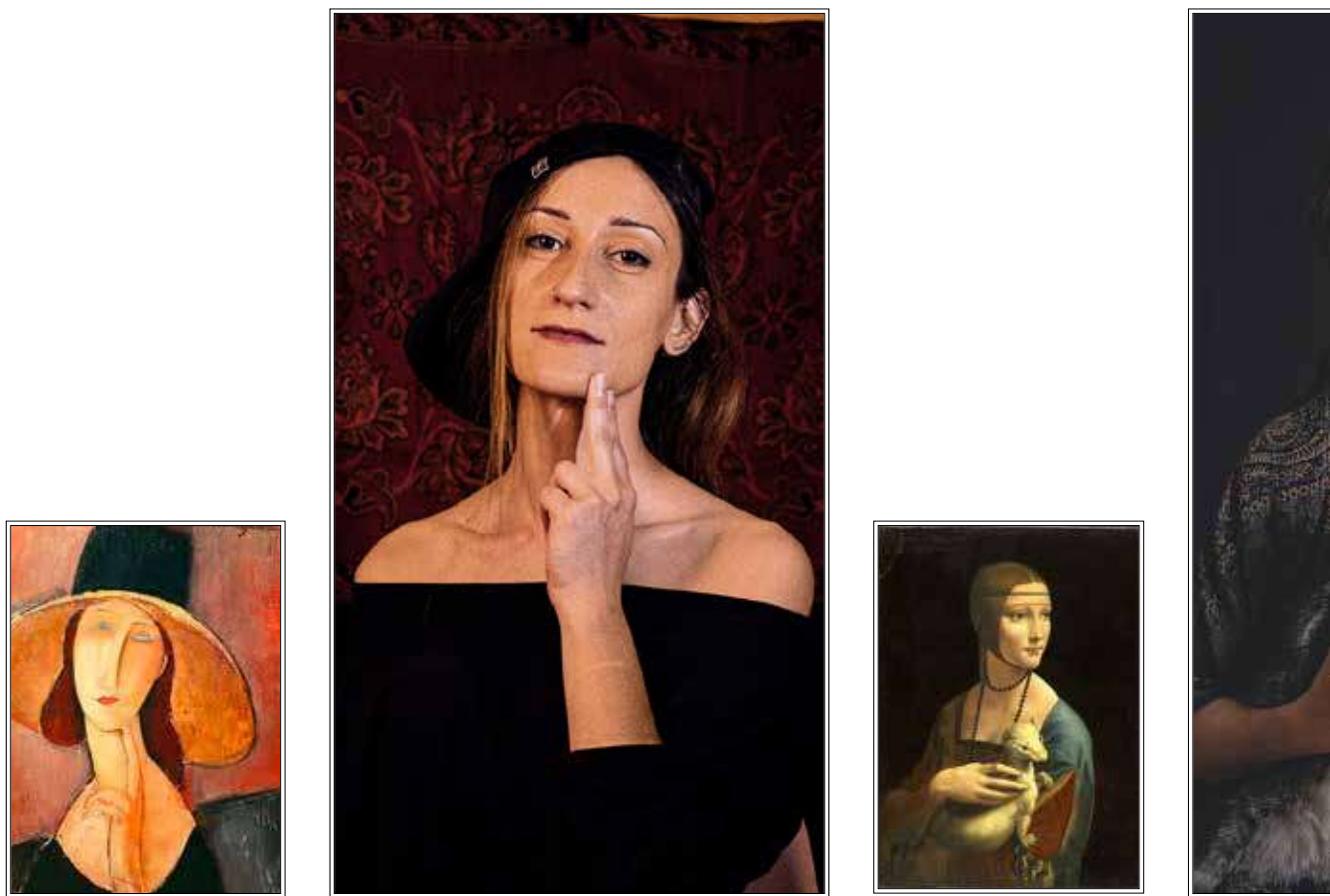


Fig. 6.35 ▶ FABROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La copia como estímulo.* Compuesto por tres fotos



grafías y tres citas visual. (Turco, 2021, Modigliani, 1917, Leonardo da Vinci, 1488, Antonello Da Messina, 1475).



Fig. 6.36 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La copia como estímulo.* Com



puesto por dos fotografías y dos citas visual. (Turco, 2021, Vermeer, 1668, Flamingo, 1615).



Fig. 6.37 ▶ FABBRUCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *La copia como estímulo*. Com



puesto por dos fotografías y dos citas visual. (Estudiante, 2020, Correggio, 1532, David, 1793).



Fig. 6.38 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *La copia como estímulo.* Compuesto



por dos fotografías y dos citas visual. (Etudiante, 2020, Il cacciatore, 1978, Leonardo Da Vinci, 1503).

#### 6.1.4. ► EL PAPEL DE LA IMAGINACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL YO: EL JUEGO DE ROLES

Tanto en los adultos como en los niños, la imaginación es la base de cualquier proceso artístico. Con los niños del jardín de infancia *Dalla parte dei bambini*, se realizaron numerosos talleres sobre este concepto.

El objetivo era empujarles hacia un conocimiento más profundo del yo a través de la exploración del otro. Por ejemplo, a través del proyecto centrado en el juego de roles, los niños pudieron imaginarse en la piel de otra persona y a través del taller sobre Warhol les fue posible entender cómo puedes seguir siendo tú mismo todo el tiempo aunque te parezcas a otra persona, aunque aparentemente cambies de aspecto. Los niños suelen jugar imaginando que son otra persona, proyectando en su imaginación otro yo, a veces una representación de sí mismos con características diferentes, a veces un personaje conocido en su propia realidad, para adquirir temporalmente sus rasgos y actitudes, emulándolos en sus acciones y en su discurso. Este es un concepto clave en el proceso de crecimiento, ya que representa para el ser humano el canal más libre y precioso de

conocimiento, ya que da la posibilidad de acceder a todo lo que es inalcanzable a través de la lógica y del juicio.

Dada la importancia de este concepto, se decidió proponer a los alumnos de la Academia de Bellas Artes talleres similares, centrados en la fotografía y en su relación con ella.

Muchos autores han tomado este mismo motivo y lo han hecho característico de su arte. Cindy Sherman, fotógrafa y cineasta estadounidense, se hizo famosa por sus especiales autorretratos. En la actualidad, realiza series de trabajos en los que se fotografía a sí misma con una variedad de trajes, explorando otras versiones de sí misma que son diferentes pero de alguna manera similares a la real. No se trata de una manipulación de la fotografía, ya que ella no manipula la realidad ni sus fotos de ninguna manera. Esas no se construyen ni se componen. Sus fotografías son retratos de sí misma, en los que aparece disfrazada, interpretando un papel. Se trata de una particular ambigüedad narrativa que va de la mano de la ambigüedad de ella misma, ya que Cindy Sherman es,

en este caso, tanto la protagonista como la creadora de la foto. Su ciclo “Untitled Film Stills” se compone de 69 imágenes en blanco y negro de pequeño formato, en las que ella es protagonista y directora, y en las que pretende evocar la imaginaria cinematográfica de los años 50 y 60. En esta serie, la artista quiere presentar los distintos aspectos de la mujer a través de una serie de planos, de modo que las imágenes que propone obligan al espectador a enfrentarse a la dualidad de roles que las mujeres se ven obligadas a vivir a diario. Las múltiples identidades femeninas que se escenifican en esta serie pretenden poner de manifiesto las convenciones sociales y culturales que han despojado a las mujeres de su individualidad, obligándolas a adaptarse a nuevas normas. Otra peculiaridad de esta serie es la ambigua sexualidad del sujeto de las fotos, subrayada por la comparación de imágenes en las que el protagonista (y director) está vestido primero con ropa masculina y luego femenina. En su ciclo “A Play of Selves”, se centra en el cambio de identidades y en

el análisis de las definiciones de apariencia y género dictadas por los fotógrafos. En estas fotos aparece sola, jugando con los disfraces en busca de diferentes versiones de sí misma, aquí entendidas como entidades diferentes.



Fig. 6.39 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo**. *Untitled Film Still*. Compu



to por cuatro fotografías de Cindy Sherman. (Sherman, 1980, 1977, 1978, 1979).

Otro ejemplo de artista que ha hecho del transformismo su firma es Yasumasa Morimura, un artista japonés quien se ha hecho famoso por sus obras en las que suplanta a algunos de los protagonistas más famosos de la historia, del arte y del cine. Einstein, Frida Khalo y Charlie Chaplin son algunos de los nombres que aparecen en su repertorio. Sus obras se caracterizan por un estilo refinado y una gran

atención a los detalles, desde el vestuario hasta la escenografía, que le permiten recrear representaciones exactas del tema en cuestión. Sus obras no deben ser consideradas como una mera “identificación” con otro personaje, sino como una “re-presentación de sí mismo en otro”, un detalle subrayado por el hecho de que sus rasgos somáticos nunca son alterados en sus fotografías.



Fig. 6.40 ► FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo**. *Untitled Film Still*. Compuesto por tres fotografías de Yasumasa Morimura.



a. (Morimura, 1998, 1951, 2013).

Inspirado en parte en su herencia igbo y en las tradiciones escénicas igbo de la mascarada y el body art, el artista centroafricano Samuel Fosso también ha forjado un estilo de autorretrato más explícitamente teatral. Las posibilidades inherentes a sus primeros experimentos fotográficos se confirman en series como *Tati* (1997), en la que escenifica tableaux coloridos y satíricos de personajes como un jefe tribal y una mujer liberada de los años 70, y *African Spirits* (2008), en la que se hace pasar por figuras culturales famosas y líderes de los movimientos de derechos civiles e independencia africana, como Martin Luther King, Jr. y Haile Selassie.

En estas y otras obras, Fosso aborda el concepto de la mascarada igbo de los vivos-muertos, en la que los espíritus de los antepasados permanecen cerca de los vivos.



Fig. 6.41 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo. *Tati*. Computación.



esto por dos fotografías de Samuel Fosso. (Fosso, 1997).

La recreación de imágenes icónicas famosas también ha sido un hecho habitual en la fotografía artística contemporánea.

En su obra “After Helmut Newton’s “Here they come”, Jasmina Stehli muestra a la artista posando como una de las figuras del díptico de 1981 del fotógrafo de moda Helmut Newton, que muestra a cuatro modelos avanzando hacia el objetivo.

En una imagen, la artista está completamente vestida, mientras que en la otra sólo lleva un par de zapatos de tacón. De este modo, no sólo imita la postura de una de las modelos del original de Newton, sino también la relación entre el blanco y el negro, haciendo evidente la autoría de ambas fotografías a través del flexible autodisparador que la modelo y directora de la imagen sostiene en su mano izquierda.

Pero esta tendencia al transformismo en la fotografía tiene raíces muy antiguas, reconocibles ya en el siglo XIX, a través de los autorretratos de Archimede Castellani, artista y transformista de Livorno.

Por ello, se pidió a los alumnos que imaginaran otro yo y, por tanto, que se retrataran a sí mismos, pero en otra versión.

Se les pidió que se hicieran pasar por otra persona (no necesariamente importante o famosa): su tarea consistía en inventar a alguien que tuviera su propia forma física pero que estuviera alejado de su propio ser, otro posible yo.

La idea surgió de un ejercicio realizado durante el Máster de Arte y Educación de la Universidad de Granada en 2017. El ejercicio fue solicitado por Joaquín Roldán, profesor del máster, que nos pidió que interpretáramos a un personaje diferente a nosotros pero físicamente igual.

De esta manera, se pidió a los estudiantes que crearan otra versión de sí mismos, utilizando cualquier medio o herramienta útil para sacar el tema a la luz, con la única limitación de crear una fotografía que fuera espontánea y no el resultado de un estudio de posado.





Fig. 6.42 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Juego de roles.* Compuesto por tres fotografías. (Estudiante, 2019).

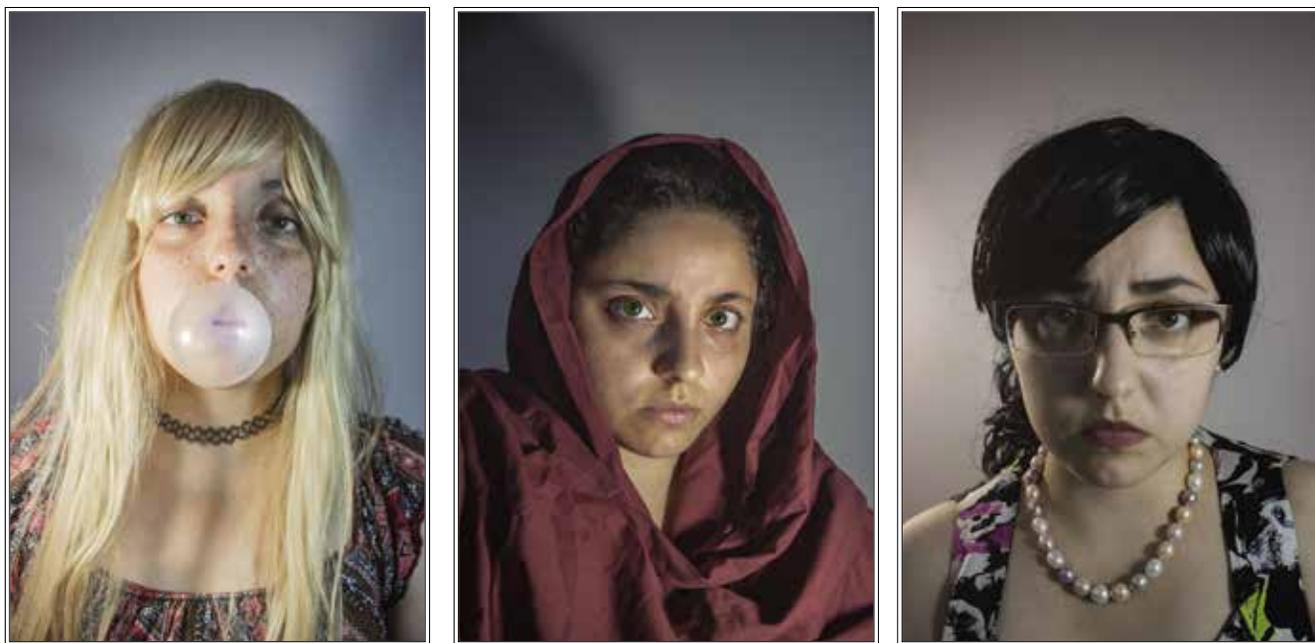
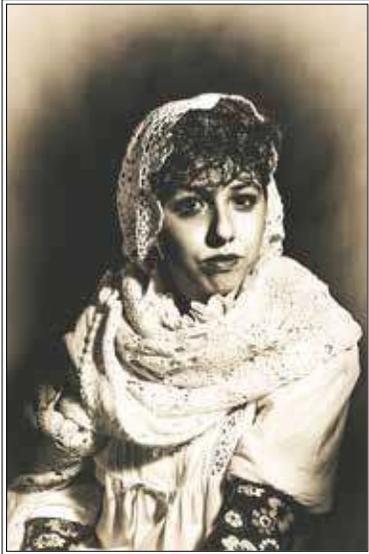


Fig. 6.43 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo.





Fig. 6.44 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *Juego*



o de roles. Compuesto por nueve fotografías. (Estudiante, 2020-2021).



Fig. 6.45 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. .



### 6.1.5. ► INTERPRETACIÓN DE LA IMAGEN E INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD

Durante la infancia y el crecimiento, la práctica de actividades artísticas está directamente relacionada con las habilidades de comunicación y con el desarrollo físico-cognitivo-emocional. El arte contribuye a mejorar las capacidades expresivas del niño, fomenta el aprendizaje lógico, matemático y lingüístico y libera su potencial creativo.

El arte, en sus más variadas formas (artes visuales, música, teatro, danza, etc.), involucra todos los sentidos del niño y refuerza sus habilidades cognitivas, socioemocionales y multisensoriales.

Incluso durante el crecimiento, el arte sigue influyendo en el desarrollo de cerebro, habilidades, creatividad y autoestima, favoreciendo así la interacción con el mundo exterior y proporcionando toda una serie de habilidades que facilitan la autoexpresión y la comunicación.

Al/r/tografía retoma en gran medida estos conceptos, situándolos en la base de un proceso educativo en el que la didáctica tradicional y el

arte van de la mano, guiando a los niños (y no sólo) por un camino de crecimiento basado en nociones teóricas pero también, y sobre todo, en actividades de taller y prácticas.

Esto se exploró en gran medida en el proyecto de la escuela infantil *Dalla parte dei bambini*, donde se demostró que el uso de diferentes formas de expresión artística y actividades de taller tiene enormes beneficios para el desarrollo de los niños; el arte confrontó a los niños con ellos mismos y con la realidad que les rodea, actuando como canal y vector para explorar el mundo a su alrededor.

La exploración y la interpretación de la realidad fueron el *leitmotiv* de los distintos talleres celebrados en el complejo educativo *Dalla parte dei Bambini*. Al ver las obras de Mirò o Warhol, pero también al seguir los pasos del arte callejero de Cyop&Kaf, los niños se enfrentaron a diferentes formas de hacer arte y pudieron experimentar de primera mano cómo una obra puede tener diferentes

significados según los ojos que la observen. Este último concepto también fue retomado y propuesto a los alumnos de la Academia de Bellas Artes, que durante sus estudios en el curso de fotografía tuvieron la oportunidad de estudiar una determinada obra de arte y volver a representarla, escenificando lo que vieron al observarla. Sin embargo, se decidió no elegir obras de arte completamente desde cero, sino proponer a los alumnos las mismas obras de arte que se propusieron a los niños del jardín de infancia, con el fin de crear un vínculo entre las dos realidades y destacar aún más cómo la interpretación de una determinada obra de arte puede cambiar según la mire un niño o un adulto.

Al igual que en los talleres celebrados en la escuela *Dalla parte dei bambini*, cada alumno recibió (de forma totalmente aleatoria) una obra de los autores examinada y elaborada por los niños, y así las obras de Warhol, Mirò y Cyop&Kaf.

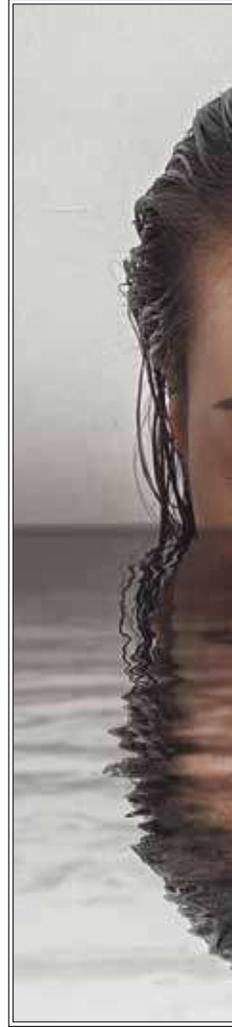
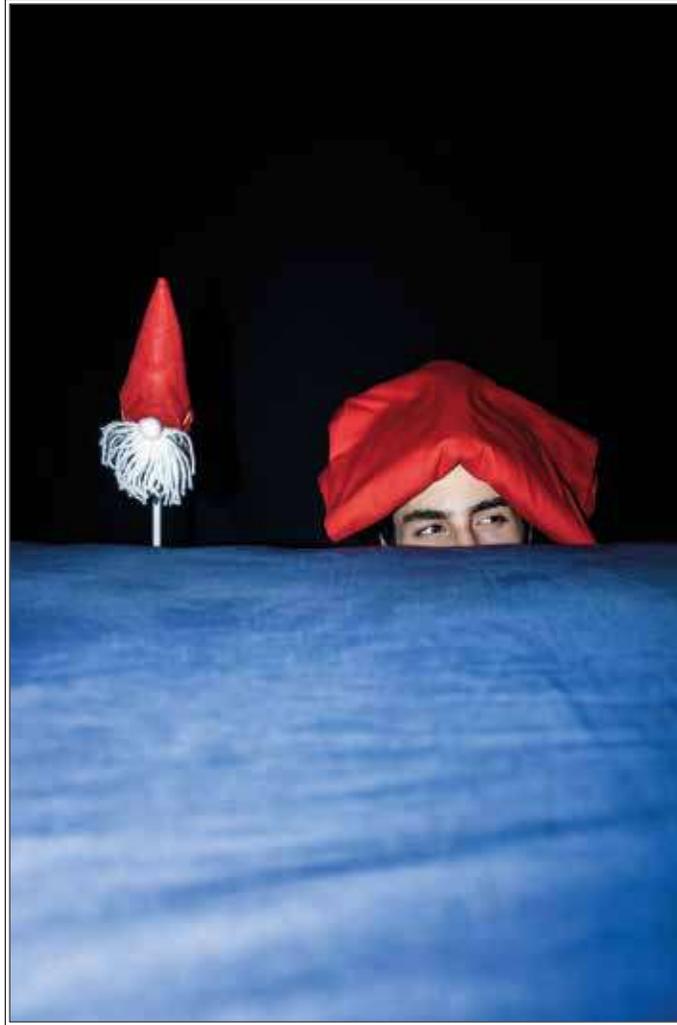


Fig. 6.46 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** Interpretación de la imagen.



Compuesto por treis fotografías y una cita visual. (Estudiante, 2021, Cyop&Kaf, 2008-2021).

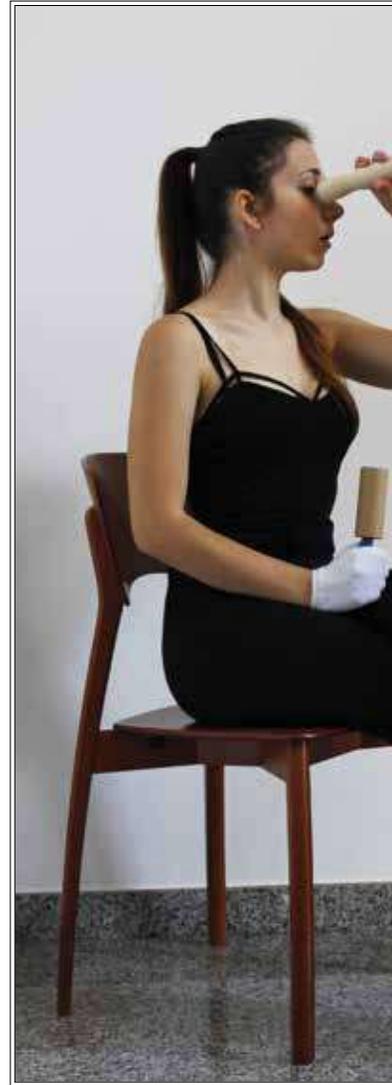


Fig. 6.47 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Interpretación de la imagen.*



Compuesto por dos fotografías y una cita visual. (Estudiante, 2021, Cyop&Kaf, 2008-2021).



Fig. 6.48 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Interpretación de la imagen. C



Compuesto por cinco fotografías y dos citas visual. (Estudiante, 2021, Cyop&Kaf, 2008-2021).



Fig. 6.49 ► FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Interpretación de la imagen.*



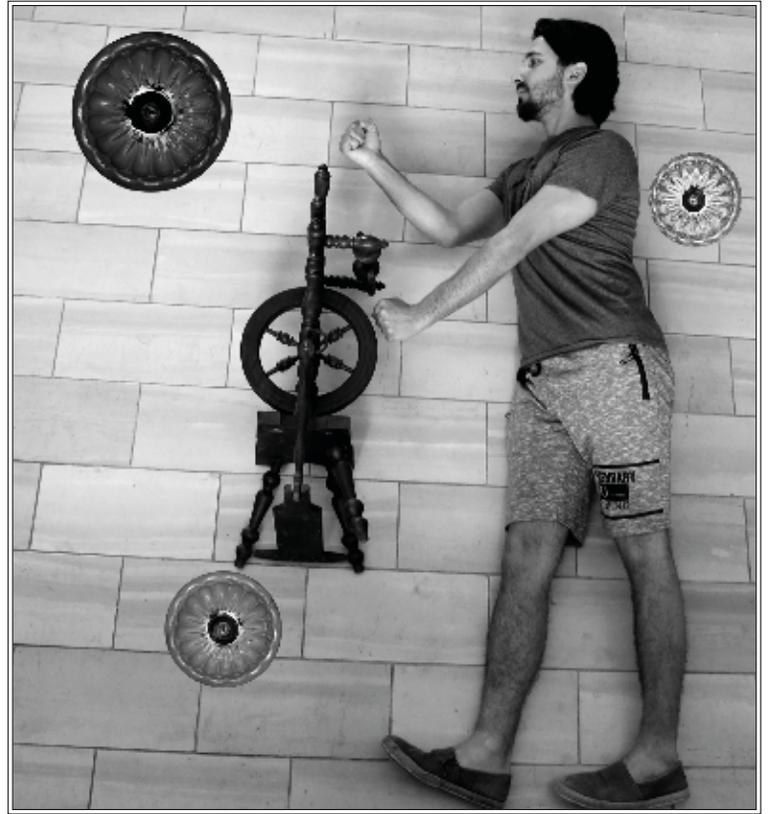


Fig. 6.50 ► FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** Interpretación de la imagen



en. Compuesto por dos fotografías y dos citas visual. (Estudiante, 2021, Miró, 1950, 1952).

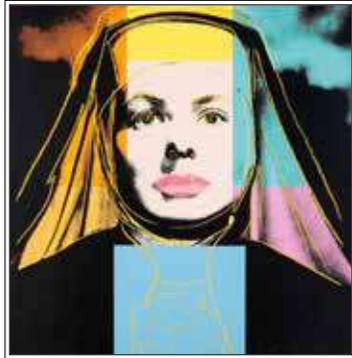
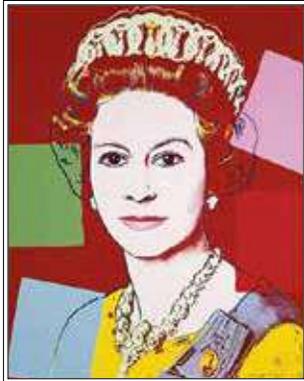


Fig. 6.51 ► FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Interpretación de la imagen*



o. Compuesto por dos fotografías y dos citas visual. (Estudiante, 2021, Warhol, 1983, 1985).

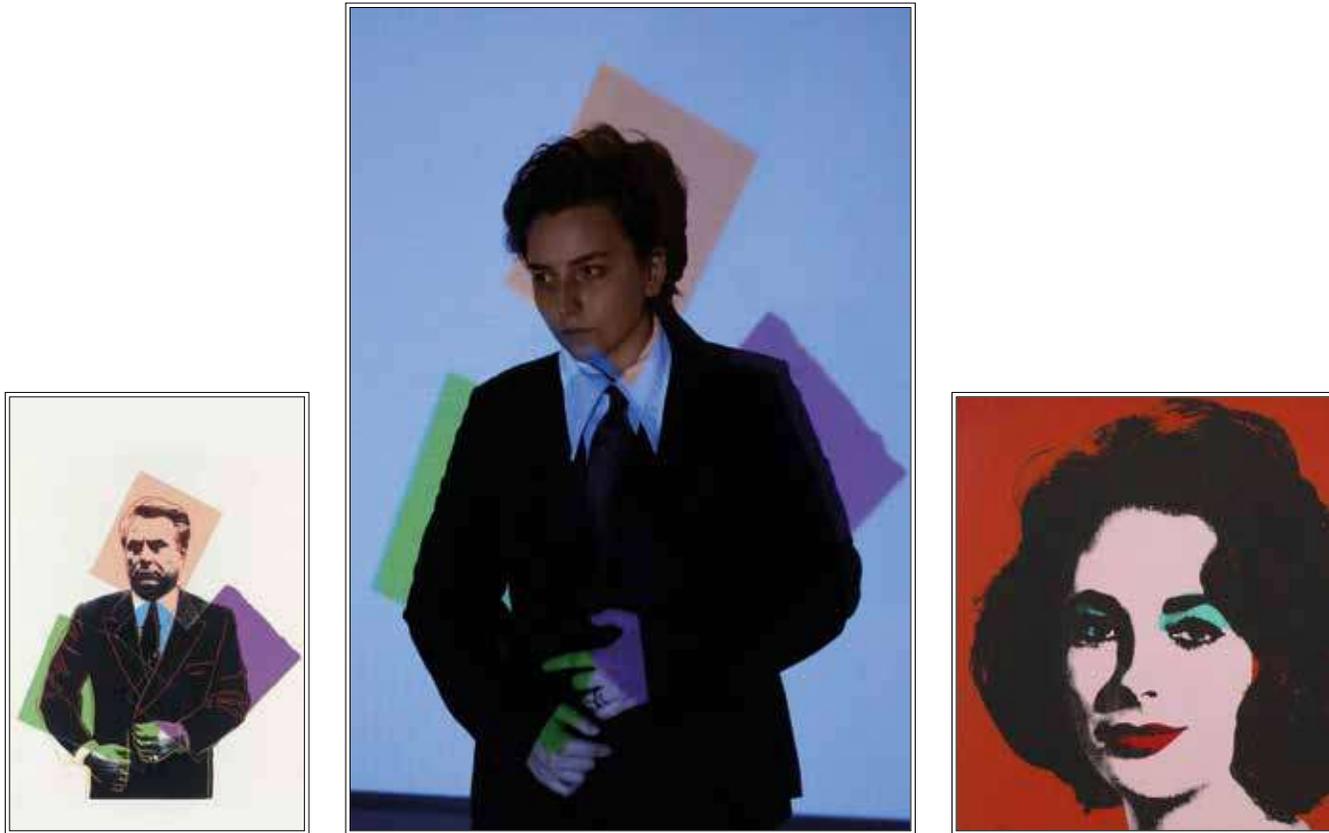


Fig. 6.52 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Interpretación de la imagen*



7. Compuesto por dos fotografías y dos citas visual. (Estudiante, 2021, Warhol, 1986, 1963).



Fig. 6.53 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Interpretación de la imagen





Fig. 6.54 ► FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Interpretación de la im*





Fig. 6.55 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Interpretación de la imagen*



en. Compuesto por dos fotografías y dos citas visual. (Estudiante, 2021, Hine, 1911, 1910).



Fig. 6.56 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Interpretación o





Fig. 6.57 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Interpretación de la imagen*



gen. Compuesto por dos fotografías y una cita visual. (Estudiante, 2021, McCurry, 1992).



Fig. 6.58 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Interpretación de la imagen.*



Con estas imágenes, se pidió a los alumnos que las representaran a su manera utilizando la fotografía como herramienta. Los alumnos dispusieron de una semana para estudiar a fondo la obra que pretendían realizar, perfilando la luz y el vestuario, eligiendo los modelos y el escenario más cercano a su interpretación de la obra.

A cada uno se le asignó una imagen y la tarea consistía en reproducirla de forma personal, optando por hacerlo fielmente o fijándose sólo en la estética de la imagen o en el mensaje que transmitía. Algunos estudiantes incluso decidieron extrapolar completamente el concepto subyacente de la obra, darle la vuelta para contar y testimoniar su propio mensaje. Fue un ejercicio muy estimulante porque permitió a los alumnos concentrarse en una obra y ver cómo se podía contar según su propio pensamiento.

Al mismo tiempo, fue un ejercicio que abrió la puerta a una nueva interpretación de la realidad, como en el caso de Daisy Peluso (2021), que realizó un proyecto de imitación, transformándolo en un homenaje a los grandes iconos femeninos del Renacimiento, combinándolos con elementos contemporáneos.



Fig. 6.59 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo.



*Iconica*. Compuesto por tres fotografías. (Peluso, 2021).



Fig. 6.60 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicati



vo. *Icónica*. Compuesto por tres fotografías. (Peluso, 2021).

A continuación, los resultados se debatieron en el aula para estimular la creatividad de todos los alumnos. Todas las fotografías fueron “leídas” por todo el grupo de la clase, sugiriendo posibles intervenciones y mejoras. Cabe destacar el proyecto de Onofrio Passariello, quien tomó como referencia varias obras de Cyop&Kaf y las utilizó para construir todo un proyecto personal interpretando diferentes obras de los artistas. Su compromiso fue importante cuando se le pidió que experimentara el mismo proyecto con los niños de la escuela *Dalla parte dei bambini*, que habían trabajado previamente con esas mismas obras. Las dos realidades que son objeto de este trabajo se unieron en el momento en que Onofrio (estudiante de la Academia de Bellas Artes de Nápoles) fotografió a los mismos niños (el mencionado grupo de Alici) involucrados en la experiencia educativa de la escuela. A esto hay que añadir que Onofrio trabajó sobre las mismas obras de Cyop&Kaf con las que los niños ya habían interactuado y, en el momento de la toma, reconocieron esas obras e imitaron al protagonista siguiendo las instrucciones de Onofrio.

Gracias a esta unión tan especial, el arte analizado en el taller de los niños fue el mismo que el analizado por los alumnos de la Academia, y todo ello se hizo visible a través de las imágenes tomadas por Onofrio, que permitieron aunar en un mismo proyecto a todos los protagonistas de la investigación. Este momento del taller fue posible gracias a otros estudiantes implicados en el proceso de organización, Federica y Luca, que pasaron de ser sujetos analizados durante la investigación a coautores de la misma, permitiendo así que estas dos realidades entraran en comunión. Esta doble vida del proyecto también fue interesante para analizar mi propia figura, esta vez en el doble papel de profesora e investigadora. De hecho, estuve presente durante todas las fases del proceso de los talleres, no sólo como profesora de los alumnos de la Academia, sino también como investigadora y, posteriormente, como a/r/tógrafa con respecto a los escolares.

Mi papel de artista, profesora e investigadora se fundió así en una única acción directa sobre el terreno, que implicaba no sólo ayudar a diseñar la escena -y, por tanto, apoyar a Onofrio en la búsqueda de localizaciones y en el vestir a los niños-, sino también organizarla con los estudiantes, que me reconocían como investigadora. De este modo, fue posible crear un puente que fuera una continuación natural de lo que se había hecho en el aula el año anterior.

Para sellar este increíble momento, también posé como modelo para las fotos de Onofrio, haciéndome pasar por uno de los protagonistas de las obras de Cyop&Kaf que estudian los alumnos.



Fig. 6.61 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Interpretación de la imagen. C





Fig. 6.62 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Interpretación de la imagen. C



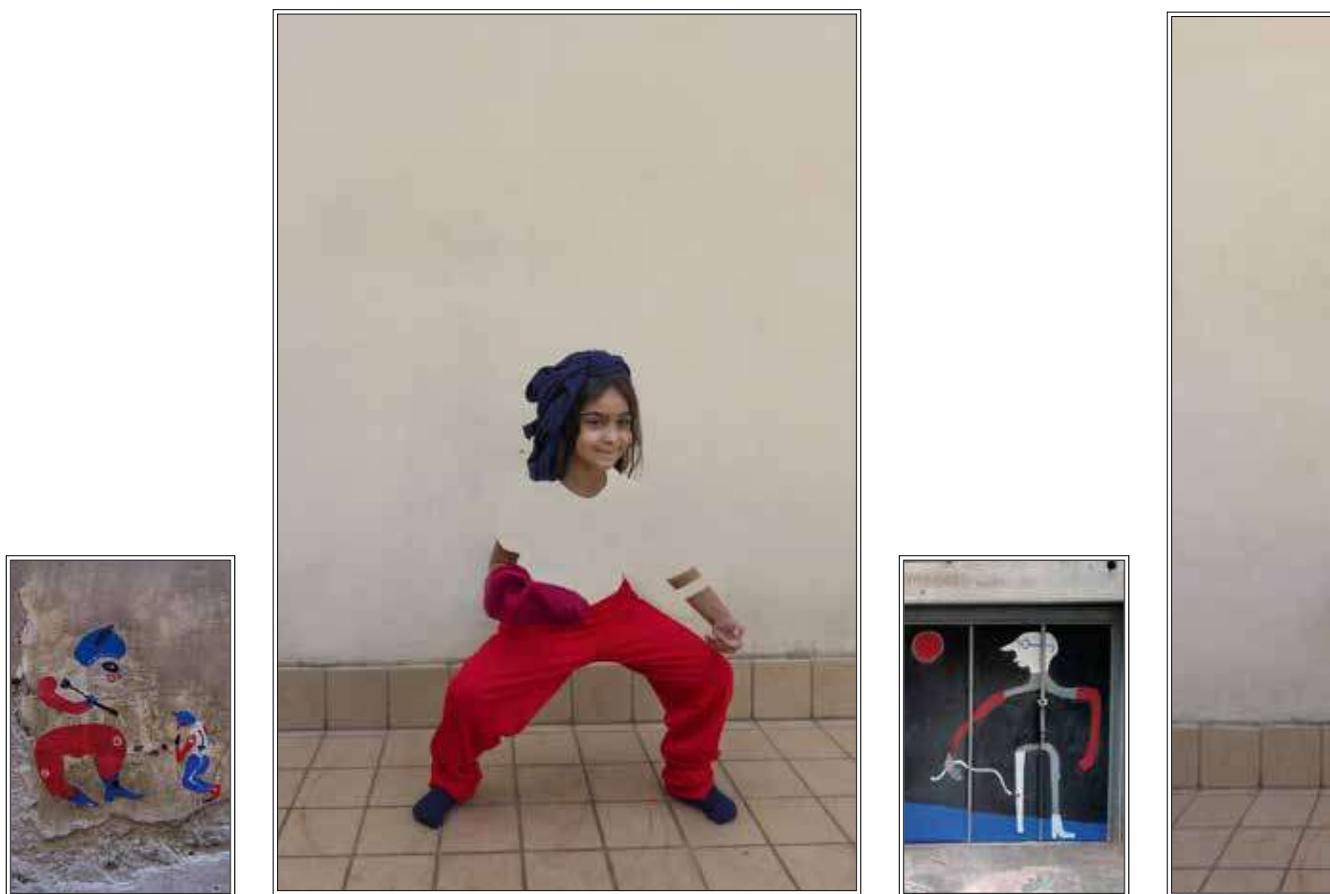


Fig. 6.63 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** Interpretación de la imagen. C



Ellos se sintieron muy estimulados por estos complejos análisis de las obras y, por tanto, por las diferentes interpretaciones de las mismas. De hecho, algunos de ellos empezaron a experimentar con la realidad, produciendo obras personales sobre la interpretación de la realidad, como Pasquale Ricco, que realizó el siguiente proyecto:

¿Cómo es posible desvirtuar el significado de todos los objetos que forman parte de nuestro escenario cotidiano? ¿Dar un sentido a una bicicleta que no se usa, a un espejo que refleja el vacío, a una camisa para dos personas?

El proyecto fotográfico titulado “Convertirse en uno” se inspira en esto: el conocido escultor Erwin Wurm señala en su obra que un minuto puede ser un momento o puede durar una eternidad: mi inspiración viene de esto.



Fig. 6.64► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo.



*One-Minute-Sculpture-The-Idiot-III*. Compuesto por dos fotografías. (Wurm, 1998)).

El mencionado artista fue capaz de relacionar una multiplicidad de objetos diferentes, alcanzado equilibrio y tensión, explotando la fuerza de la gravedad y armonizando la fijeza de las formas con la manipulación de los volúmenes, tal y como nos muestran sus dibujos, vídeos, fotografías, objetos y esculturas. Su gran proyecto formó parte de la obra “One Minute Sculptures”, con la que representó al pabellón de Austria en la Bienal de Venecia de 2017 (Ricco, 2020).

La obra recuerda las intenciones del artista austriaco, que quería redefinir el concepto estático de la escultura hacia el dinámico de la acción y la performance, en el que domina la tridimensionalidad de las esculturas. La participación de los voluntarios es la esencia misma de las esculturas, que adoptan formas continuamente diferentes.

Pero la idea de Erwin Wurm es esencialmente la posibilidad de crear una escultura para todos mediante la reutilización de objetos comunes que adquieren significados y sentidos inesperados.

Precisamente del pensamiento del artista nació el deseo de recrear nuevas esculturas con objetos familiares, o con objetos de los protagonistas de las fotografías, quienes estaban dispuestos y entusiasmados a convertirse en verdaderas esculturas durante la creación de la obra.

Después de haber intentado recrear situaciones similares a las creadas por el artista, quise contar algunas de las historias de los protagonistas, utilizando algunos de los objetos de la foto.

“Tras intentar recrear situaciones similares a las creadas por el artista, he querido contar algunas de las historias de los protagonistas, utilizando objetos personales de su vida cotidiana para crear una obra en la que la tensión de algunas poses, el esfuerzo físico de otras, la ironía y la paradoja de algunas elecciones escultóricas son las piedras angulares” (Ricco, 2020).



Fig. 6.65 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo**. Interpretación de la imagen. Compuesto por cuatro fotografías. (Ricco, 2019).

Un referente fotográfico para el proyecto se puede considerar también todo lo surrealista, posible en las obras del fotógrafo inglés Simon McCheung, inspiradas en Magritte y, más aún, en ciertos surrealismos de los videojuegos modernos que presentan realidades fantásticas pero creíbles, con las que incluso -gracias a la tecnología- es posible interactuar.

McCheung no se inició en la fotografía hasta abril de 2012 -el recibo de su primera DSLR es prueba de ello- y enseguida se inspiró en fotógrafos como Tim Walker. Armado con su nueva cámara, se embarcó en su viaje fotográfico desde su Londres natal, siempre con la mente puesta en la fotografía de moda. Walker”, dijo McCheung, “me inspira en cuanto a la narración intrigante y los temas oníricos. Sus imágenes se presentan como momentos surrealistas, pero también parecen muy creíbles. Me esfuerzo por captar a mis espectadores de forma similar, llevándolos a un viaje a mi universo imaginario”.

Sin embargo, el punto de partida de este fotógrafo londinense es el mundo de los videojuegos, que luego se reflejan en su fotografía, sobre todo la de denuncia ambiental y conciencia ecológica, como en Cambio Climático.

El trabajo de Simon McCheung está a caballo entre las bellas artes, los juegos y la publicidad. De hecho, ha trabajado en la industria de la publicidad y de los juegos durante más de una década. Los dispositivos estilísticos desarrollados y utilizados para la creación de la realidad virtual los convirtió en retratos o autorretratos. No sólo temas generales como el cambio climático, sino también temas íntimos y personales como el autismo, enfermedad con la que vive su hermana desde hace 30 años.

En su serie fotográfica, titulada “Touched by the Abyss”, ofrece imágenes que representan la experiencia de su hermana, cubriendo su cabeza, sin camiseta, con un pulpo que le envuelve en un autorretrato para simbolizar un sentimiento que puede ser abrumador para una persona autista. Otro de mis alumnos, Pietrangelo Pezzuto, ha hecho de su proyecto algo absolutamente íntimo y personal y ha optado por utilizar el arte para hablar abiertamente de un malestar suyo más profundo al que quiere dar voz, utilizando así la fotografía como medio de expresión. A este respecto, escribe:

“Appunti d’Espressione” es un proyecto fotográfico/gráfico que cuenta, a través de un proceso deliberadamente “mecánico”, un problema personal mío, el de la “dificultad para expresarme”. Entre la vergüenza y el pudor, desde pequeño siempre he tenido grandes dificultades para expresar mis pensamientos, para hablar con fluidez y sin trabas, para utilizar los términos adecuados, no porque alguien me lo impida, sino porque es mi límite “mental”.

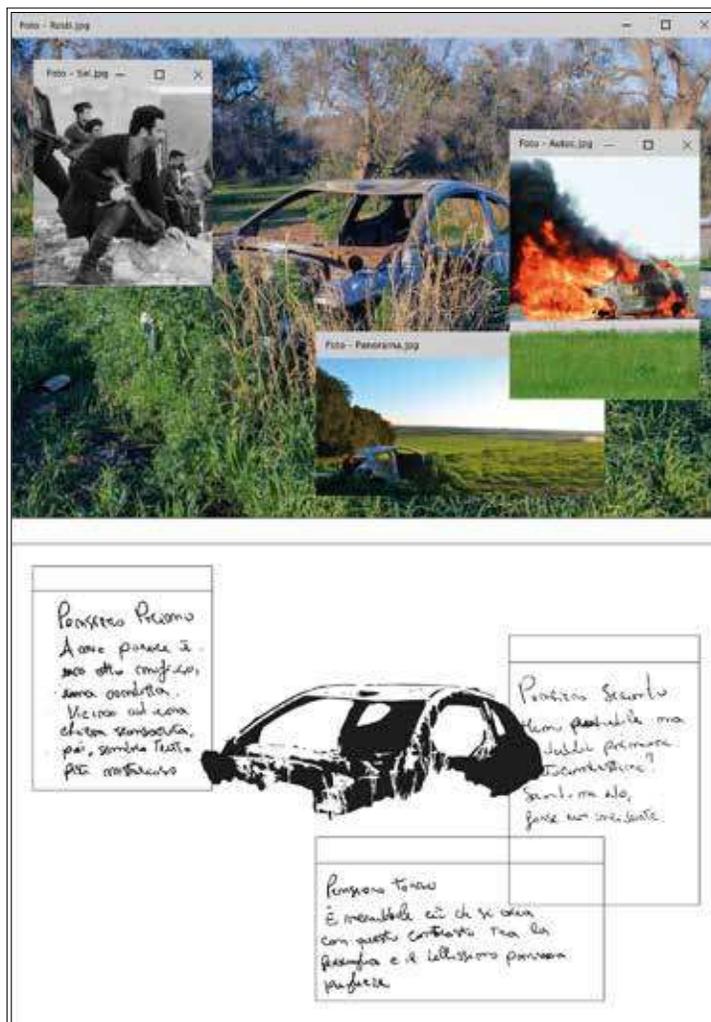


Fig. 6.66 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Interpretación



Expresar los pensamientos, decir un “te quiero” o dar un discurso largo y fluido en un examen (a pesar de haber estudiado durante meses) es una hazaña para mí, que todavía no puedo lograr. La envidia por los que simplemente consiguen “hablar bien” es un sentimiento que experimento a diario.

En este proyecto quiero comunicar algunos aspectos de esta cuestión, en diferentes expresiones y mediante el uso del medio de la fotografía. Busco lugares, objetos y edificios concretos en mi pueblo y en las zonas cercanas, y luego me imagino teniendo que fijar mis pensamientos en varias fotos, para poder compartirlas con alguien, que de otro modo, dado mi problema, no podría entender del todo lo que estoy pensando. El uso de una forma “mecánica”, a veces antiestética, de representar el problema es una simulación de mi reacción al problema en sí, algo como “no encuentro palabras para expresar mis pensamientos, no soy capaz de hacerlo... así que utilizo términos extremadamente simples, no efectivos, ciertamente no adecuados, pero que de alguna manera consiguen transmitir lo que quiero decir”. Así que simulo mi reacción

de forma “poco atractiva” y me salen “notas de expresión”, es decir, imágenes que tienen que ver muy poco con la foto tomada, insertadas en la propia foto con la ayuda de la cuadrícula de paginación, imágenes que no abarcan el tema de la foto, sino que explican lo que tengo en mente, lo que el tema de la foto ha despertado en mí. En la parte inferior, las notas son apuntes reales (escritos a mano y reproducidos gráficamente) -mi único salvavidas es poder escribir, al menos en parte- yuxtapuestos al tema real de la foto, despojados del fondo y de los elementos secundarios, como si simularan la dificultad de hablar “necesito concentrarme en una sola cosa, todo lo demás debe desaparecer, de lo contrario no puedo formular un discurso aceptable”. (Pezzuto, 2020).

O Samanta Di Comite, que interpreta la realidad a su manera. Para ella, la ausencia presente, la nueva carencia que dibuja y marca, significa observar el vacío mientras viaja entre sus nuevas formas y muta las venas de un cuerpo vegetal en una belleza renovada. De hecho, fotografía la evolución de la vida en las hojas.

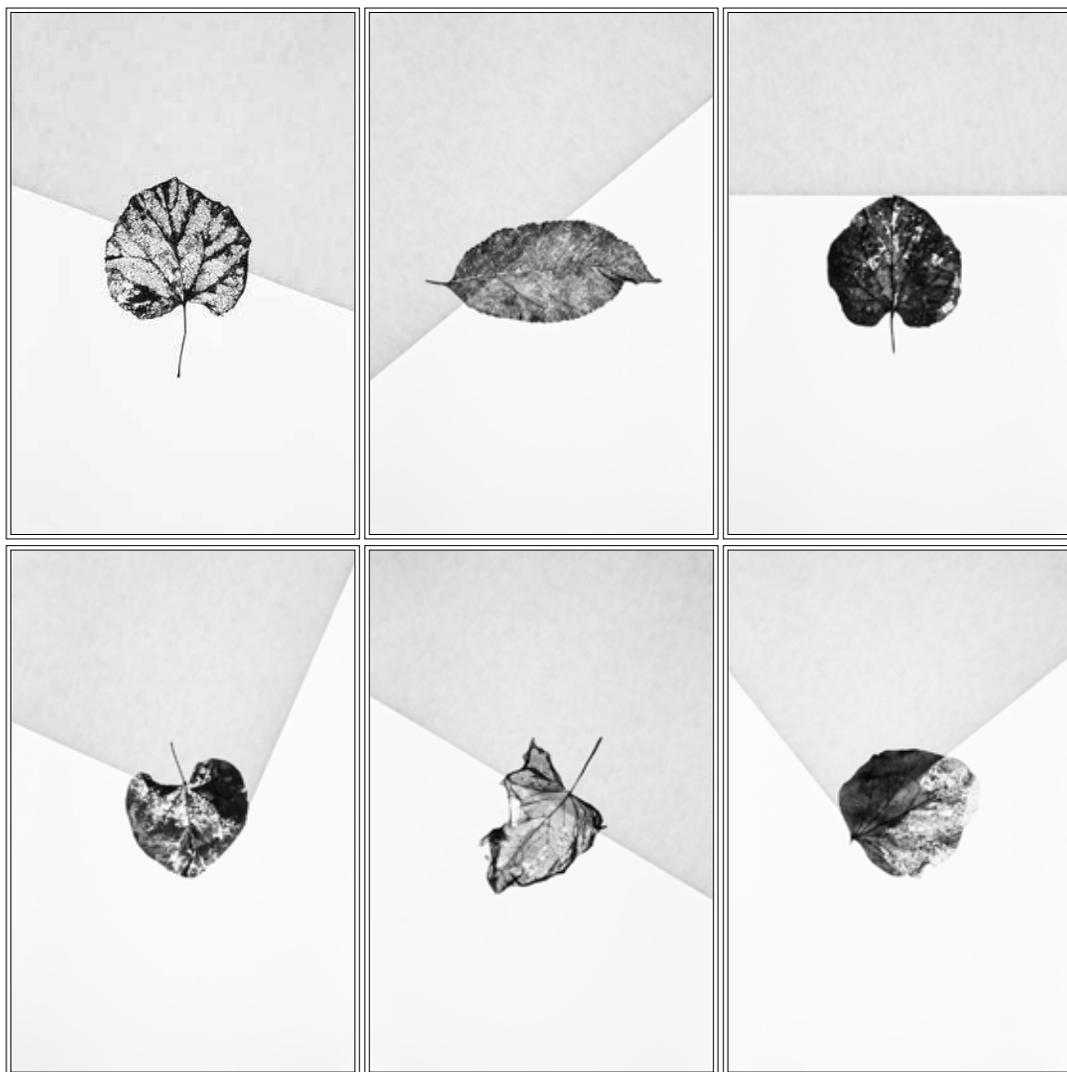


Fig. 6.67► FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Interpretación de la imagen.* Compuesto por seis fotografías. (Di Comite, 2019).

O Silvia De Carlo, que da un vuelco a la idea de realidad y, al retratar la realidad tal y como es, inserta su propia “gráfica”, desarrollando un proyecto personal titulado “simili” (similares).

En su proyecto, la fotografía se utiliza como medio para crear y mostrar realidades alternativas. “SIMILI” es una secuencia narrativa, una investigación fotográfica, una historia a través de imágenes.

*La técnica utilizada combina la fotografía y la ilustración digital: a través del objetivo capté lo visible, a través del dibujo representé el mundo interior de los personajes.*

*La palabra “similares” puede utilizarse en dos contextos diferentes.*

*En el contexto animal, esta palabra se utiliza para referirse a una determinada raza y a sus miembros, al círculo, etc. En el contexto humano se utiliza para referirse a personas que tienen algo en común, que comparten ciertos aspectos, que se parecen.*

*La historia de SIMILI presenta a un gorila blanco que vive en un mundo de gorilas negros y que se siente tan agredido por su diversidad que, en un momento dado, intenta cambiarse a sí mismo para sentirse parte de un grupo. Sin embargo, el cambio forzado no tiene el efecto deseado: el gorila se da cuenta de que no puede cambiar su naturaleza y ser feliz al mismo tiempo.*

*Este desánimo le acompaña hasta que conoce a un compañero gorila.*

(De Carlo, 2020).



Fig. 6.68 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Interpretación de la imagen.*  
Compuesto por cuatro imágenes. (De Carlo, 2020).

Por mucho que la observación siga siendo una parte fundamental del proceso fotográfico, el acto artístico central es el de realizar un evento específicamente para la cámara. Este enfoque significa que el acto de creación artística comienza mucho antes de que la cámara esté lista para disparar y se establezca la imagen, comenzando de hecho con la planificación de la idea.

Muchos de los trabajos propuestos por mis alumnos giran en torno a la naturaleza corporal de la interpretación y son estudios muy personales en los que han tratado de dar vida y voz a emociones íntimas y privadas. Así, más que el acto físico, el protagonista de la fotografía es una emoción, un malestar, una idea que se convierte en una imagen fotográfica que mira la realidad con otros ojos.

### 6.1.6. ► LA NARRACIÓN ÍNTIMA

La escuela *Dalla parte dei bambini* se toma un tiempo para crear el tipo de intimidad adecuado con los niños que recibe. Lo hace en dos momentos diferentes, el primero de los cuales es cuando el niño está matriculado en la escuela. En esta primera y delicada fase, el niño se confía al educador, es un momento que marca su primer paso en la vida social, y el padre se confía porque elige la escuela como el mejor lugar para él y al educador como la persona en la que confía plenamente, transmitiendo su confianza también a su hijo.

Este momento particular se recrea cada día en la recepción para todos los años.

Las niñas y niños son recibidos cada día con un saludo de bienvenida, por ejemplo: “Buenos días, Giovanni” o “buenos días, Caterina”. Este gesto propicia una intimidad reconocida... por todo el grupo, que se encuentra a gusto para poner en marcha la magia. De hecho, cuando ya todos los niños están presentes llega el momento de la “magia: todos meriendan alrededor de la caja mágica habitada por todos

los deseos que se pueden pensar y expresar. Una vez interiorizadas las reglas de este ritual, el educador dirige la “magia” para introducir la actividad del día; por ejemplo, si se trabaja la percepción del rostro, saldrán partes de la cara de la caja. Pero la “magia” también varía según la edad de los niños, de modo que los mayores se enfrentan a categorías más complejas y detalladas. De hecho, lo que ocurre en la magia es que cada chico y chica cuenta su propia experiencia personal, que puede ser tanto una experiencia cotidiana como una nueva, o incluso una necesidad o deseo personal.

Retomando este fuerte sentido de compartir practicado en la escuela *Dalla parte dei bambini*, se decidió proponer un proyecto similar a los alumnos de la Academia de Bellas Artes. De hecho, durante cada clase se realiza una rutina en la que, sentados en círculo, los alumnos me muestran las fotografías que han revelado esa semana, lo cual sirve como punto de partida para analizar las tomas en grupo, haciendo

sugerencias y cambios. Paralelamente a este momento de intercambio colectivo, hay otro muy importante en el que cada alumno pasa alrededor de una hora a la semana conmigo en una sesión de intercambio bidireccional en la que nacen ideas para proyectos personales. Este momento propicia una fuerte empatía con los estudiantes, que a menudo se traduce en su deseo de emprender un proyecto visual sobre una historia personal e íntima.

En la fotografía la intimidad puede representarse a través de escenas de la vida doméstica. Son fotografías alejadas de los enfoques medidos y calculados a los que solemos estar acostumbrados; más subjetivas y cotidianas, casi secretas, que retratan momentos de la vida que no tienen por qué ser perfectos o contruidos, sino más humildes y delicados.

Un punto de partida útil para evaluar cómo se estructura la fotografía íntima es considerar cómo toma prestado y redirige el lenguaje de la fotografía doméstica y las instantáneas familiares para su exhibición pública.

En la mayoría de los casos, las fotografías familiares no destacan por su nivel técnico, que es más bien básico y aburrido. Pero al final, estos no son los criterios por los que se les pudiera considerar logradas o no logradas. Durante un evento importante o en un momento significativo, la importancia radica en la presencia de las personas que queremos y que motivaron la toma de la foto. Esto explica de alguna manera el porqué muchas de las fotografías tomadas en estas circunstancias contienen errores comunes como encuadres incoherentes, desenfoques, luz de flash desigual, coloraciones de instantáneas impresas a máquina, etc. Sin embargo, en la fotografía íntima estas imperfecciones se utilizan como lenguaje para comunicar al espectador una experiencia privada.

Por lo general, todo el mundo hace fotografías en momentos simbólicos de la vida familiar, en situaciones en las que se quiere mostrar el reconocimiento de los lazos afectivos y los logros en la sociedad. Son momentos que uno quiere preservar, como emoción y como imagen. A menudo se trata de eventos sociales, como lanzar arroz en una boda después de la ceremonia o soplar las velas de una tarta de cumpleaños. En la fotografía familiar, el acto de celebración es visible a través de la visualización de unas relaciones familiares sanas y funcionales.

La fotografía íntima es, pues, también la reconstrucción del subtexto de nuestras instantáneas familiares. De hecho, al observarlas, es posible encontrar indicios de cuáles son las inclinaciones ocultas de ciertas relaciones familiares. Se trata, pues, de un servicio de edición y secuenciación de momentos privados, aparentemente sin filtros, que revelan los orígenes y las manifestaciones de la vida emocional de las personas.

Así pues, cada estudiante se dedicó a la realización de una historia íntima y personal, utilizando la fotografía como medio de expresión. Los resultados fueron muy comunicativos y emotivos. Por ejemplo, podemos presentar el trabajo de Alessia Maria Giura, que ha trabajado en un largo proyecto de 40 fotografías en las que retrata a su hija de 6 años durante los largos días de encierro. De su juego cotidiano surge este proyecto visualmente sofisticado. De hecho, cuenta la historia de la pequeña Cecilia, escondida entre las luces y sombras que construyen sus planos. El proyecto, titulado “You are my sunshine, my only sunshine” (Eres mi sol, mi único sol) se describe a la propia creadora de la siguiente manera: el hombre es un animal social. Durante el último año, hemos sentido lo que es estar privados del contacto humano: de miradas, apretones de manos, abrazos y juegos. Los niños han sufrido por no poder salir al sol y jugar, por no ver a sus amigos, o a sus abuelos. Existe una amplia gama de relaciones entre las personas, con tantos vínculos como roles sociales, pero no hay vínculo más fuerte en el mundo que el que existe entre una madre y su hijo.

Esta serie de imágenes narra el paso del tiempo durante una pandemia inesperada, en la que el sol juega al escondite con las paredes exteriores de la casa y rara vez se lo ve en el interior. Una casa habitada por personas inmersas en una rutina marcada por el sol. Una casa que acoge a sus compañeros de juego, los únicos, actores de extrañas historias hechas de caprichos y rencores. La muñeca, *alter ego* de Cecilia, aparece en donde no se puede ir, en el verde de la naturaleza que nos ha sido totalmente vedado (en el primer periodo de la pandemia). La oscuridad y el hormigón son el telón de fondo del aburrimiento y las lágrimas, de la incesante sucesión de días. Ese vínculo, en el que a veces no se puede distinguir claramente la figura de la madre o de la hija, se convierte en la vía salvadora de la supervivencia desde la naturaleza extraordinaria de la condición particular en la que se encuentra la humanidad. Por supuesto, esto no ocurre sin antes experimentar la soledad que nos hace apreciar más la vida y las personas que nos rodean (Giura, 2020).



Fig. 6.69 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *You are my*



*sunshine, my only sunshine*. Compuesto por seis fotografías. (Giura, 2020).



Fig. 6.70 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. *You are my*



*sunshine, my only sunshine*. Compuesto por dos fotografías. (Giura, 2020).

Otra estudiante, Adriana Frisenda, utiliza un poema de Alda Merini para explicar su proyecto.

*La palabra de madera  
no es uniforme  
es una polifonía  
de ruidos ardientes  
que tienen como diapasón  
las hojas movidas por el viento.  
(Alda Merini)*

Adriana relaciona imágenes de detalles de los cuerpos de su madre y de su hermano con detalles naturales para dar testimonio de la inevitable similitud. La suya se convierte en una historia aún más íntima porque está tomada durante los difíciles días de encierro: su padre está en el hospital porque ha contraído el virus y hay una angustia muy presente en la casa que la relaciona a ella, a su hermano y a su madre. Se trata de una obra inspirada en la serie “Visual Exercises” de la fotógrafa y artista polaca Alicja Brodowicz, que en sus instantáneas busca las similitudes entre el cuerpo humano y la naturaleza, y luego las compara.

“Fotografío el cuerpo humano, el microcosmos”, dice Brodowicz. Sus fragmentos: el pelo, las cicatrices, la estructura de la piel, las arrugas. “Me interesan las peculiaridades individuales; busco rasgos distintivos e irregularidades. Las imperfecciones son mis favoritas”.

*Fotografío la naturaleza, el macrocosmos  
(...) La superficie del agua, la hierba,  
la corteza de los árboles, las hojas  
secas, combino las dos imágenes,  
buscando líneas convergentes, texturas,  
similitudes en la disposición y similitudes  
en la composición entre el microcosmos  
y el macrocosmos. Busco la unidad entre  
el cuerpo humano y la naturaleza.  
(Brodowicz, 2020)*

En la naturaleza nada es perfecto, y sin embargo todo es perfecto. Los árboles pueden retorcerse, doblarse de formas extrañas, y seguir siendo hermosos. Cuerpo humano y naturaleza, pues. Microcosmos y macrocosmos. La forma humana: irregular, arrugada, flácida. Imperfecto. La naturaleza: salvaje, misteriosa; a veces incomprensible, pero siempre extraordinaria. Anomalías y perfección.

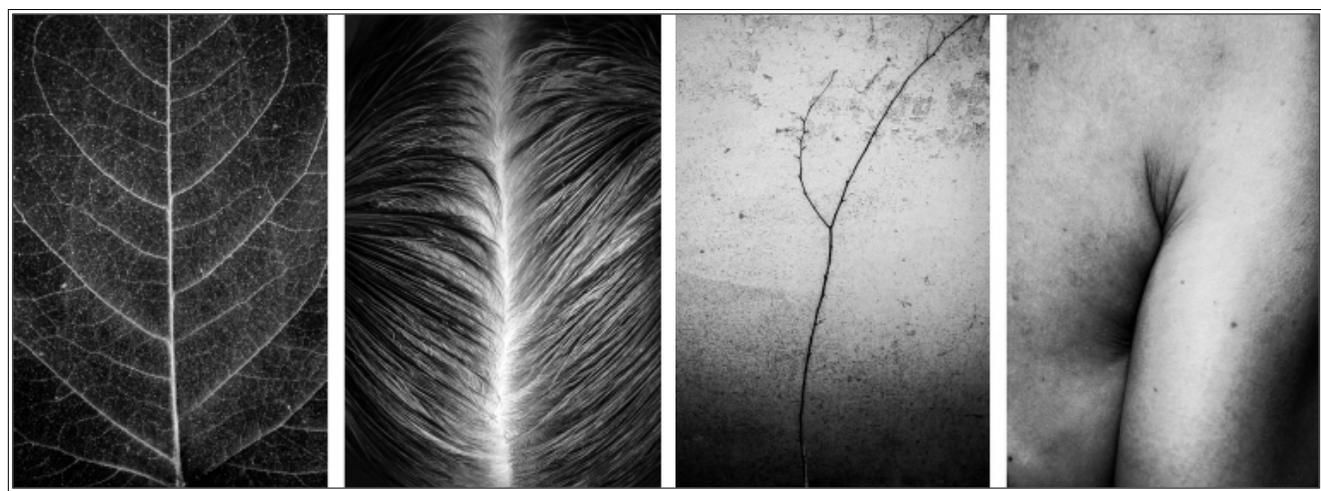


Fig. 6.71 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Visual Exercises.*  
Compuesto por cuatro fotografías. (Brodowicz, 2020).

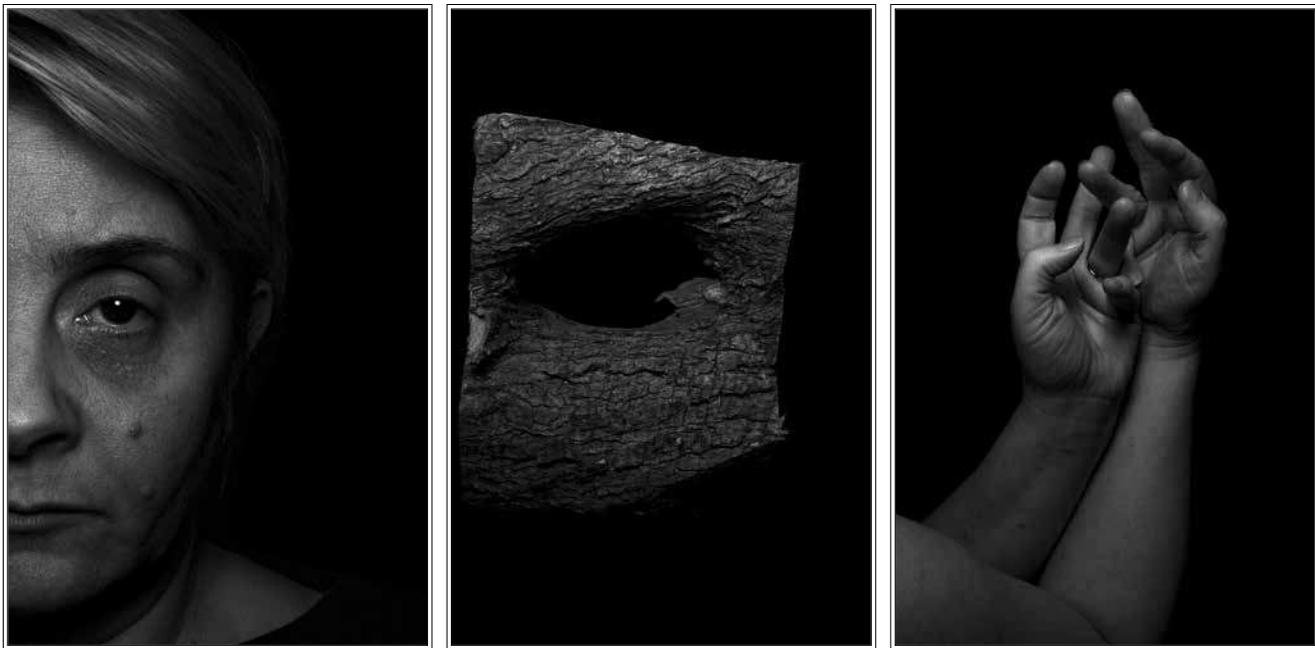
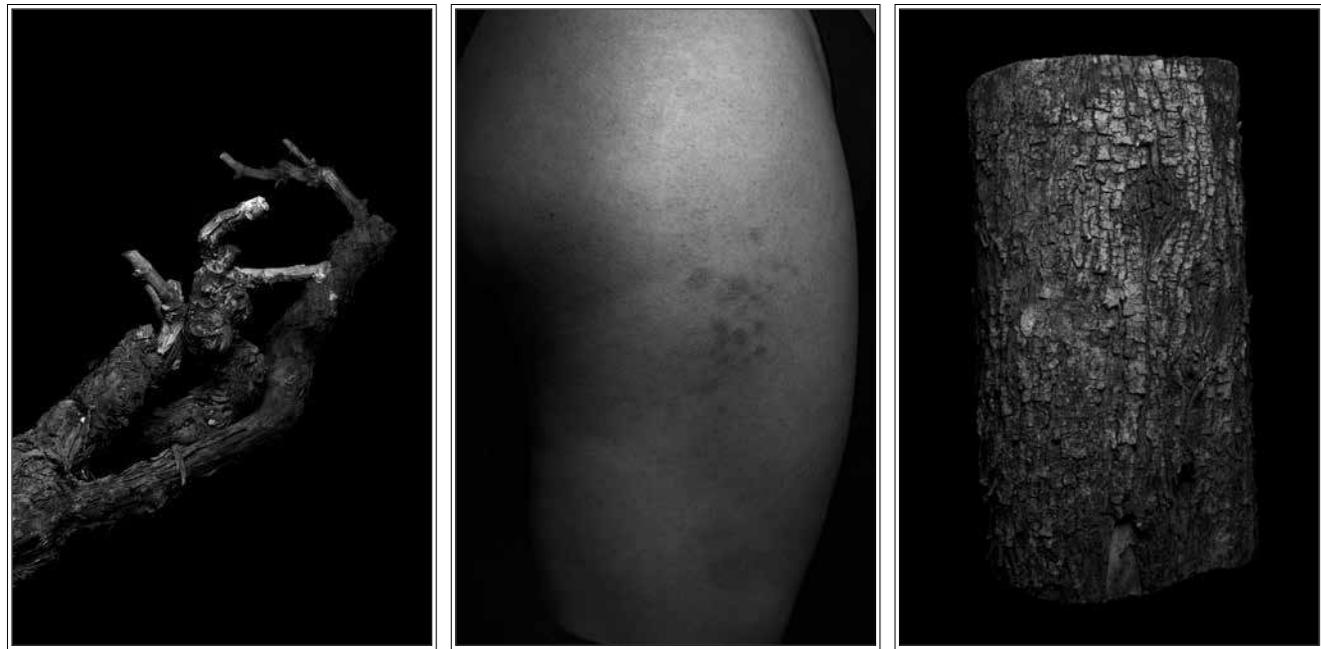


Fig. 6.72 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo.



*Cuento íntimo*. Compuesto por seis fotografías. (Frisenda, 2020).

Lina Paola Farina, por su parte, relata con gran sensibilidad la vida de una mujer desquiciada por una enfermedad de la piel, obligada a llevar peluca y a cubrirse todo el cuerpo incluso en verano. La chica retratada no se expone al sol y se cubre todos los brazos con largos guantes.



Fig. 6.73 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Cuento íntimo*. Compuesto por cuatro fotografías. (Farina, 20



20).

En 2017, Sophie Mayanne, una fotógrafa británica de 24 años, en un proyecto similar, cuyo título es “Behind the scars” (Detrás de las cicatrices), muestra la historia que cuentan las cicatrices. No son simplemente marcas en la piel dejadas por traumas del cuerpo, sino verdaderos vehículos para narrar experiencias, sufrimiento y curación; historias de vida. De este modo, la fotógrafa no sólo relata un aspecto particular de la vida del sujeto inmortalizado, sino que provoca que el observador reflexione sobre la suya propia, al observar el cuerpo cicatrizado de un desconocido.



Fig. 6.74 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo.



*Behind the scars.* Compuesto por dos fotografías. (Mayenne, 2017).

Chiara Ucini, por su parte, realizó dos proyectos. El primero sirvió de puente para el segundo, para ahondar aún más en ella misma. El primero se titula “Intro/verso”, un proyecto nacido durante el curso de fotografía dirigido por mi profesora. Comenzó como una proyección de sombras sobre el cuerpo para mostrar cómo la naturaleza puede mezclarse perfectamente con el cuerpo humano. Durante el desarrollo de este proyecto me sugirieron dirigir la atención hacia mí misma porque la mejor expresión de un pensamiento es uno mismo. Era muy escéptica y siempre he dirigido mi atención fotográfica a los demás, nunca a mí misma porque no sentía que pudiera expresar nada a través de mi cuerpo. Así que este “simple” proyecto fotográfico se convirtió en un viaje psicológico: desnudarse ante el mundo exterior, mostrarse sin velos.

Fue un viaje fotográfico muy intenso y lleno de dificultades, tanto en el acto práctico como en el emocional. Las autofotos nunca son fáciles, encuadrarse perfectamente, enfocar, elementos que pueden parecer sencillos pero que en realidad son muy difíciles de ejecutar.

El proyecto se desarrolla en tres partes: la primera es una proyección de sombras en un lugar cerrado, por lo que la luz entra en la oscuridad; la segunda es en un lugar abierto, por lo que el cuerpo está iluminado. La tercera parte es una vuelta a un lugar cerrado pero con mucha más conciencia de ser uno mismo sin esconderse. Elegí la naturaleza porque es donde todo nace, la naturaleza expresa la fragilidad y la fuerza de la vida en su máxima expresión. Me dejé llevar y me acepté a mí misma, a mi naturaleza, a mi imperfección” (Ucini, 2020).

El segundo proyecto, en cambio, era sobre el silencio, una búsqueda en la experiencia personal, y por tanto una verdadera meditación intrínseca que lleva a la asimilación de lo descrito con lo producido por la experiencia individual.

*Todos los momentos son solitarios, individuales y sobre todo silenciosos. El objetivo de la imagen fotográfica no es simplemente reproducir, sino suscitar una condición en la que uno pueda sumergirse por completo, intentando llevar al observador a un mundo de silencio, meditación e investigación. Un espacio libre del ruido cotidiano, de los ruidos externos.*  
(Ucini, 2020)



Fig. 6.75 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo





Fig. 6.76 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo



Otra alumna, Federica Urso, establece en imágenes libres, espontáneas e íntimas un diálogo consigo misma, mientras que Alessandra Alberico nos cuenta los estados de ánimo que experimentó durante la pandemia. Desde el aburrimiento inicial, pasando por la ansiedad de una segunda fase, hasta el miedo y la angustia, para terminar con una fuerte sensación de desesperación y opresión. Las fotografías se van oscureciendo y se vuelven múltiples y cada vez más pequeñas.

Su última composición recuerda mucho a la obra de Franco Vaccari en la 36ª edición de la Bienal de Venecia de 1972, no por el tema, sino por su representación visual.



Fig. 6.77 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo.



*Cuento íntimo*. Compuesto por seis fotografías. (Urso, 2020).



Fig. 6.78 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Cuenca

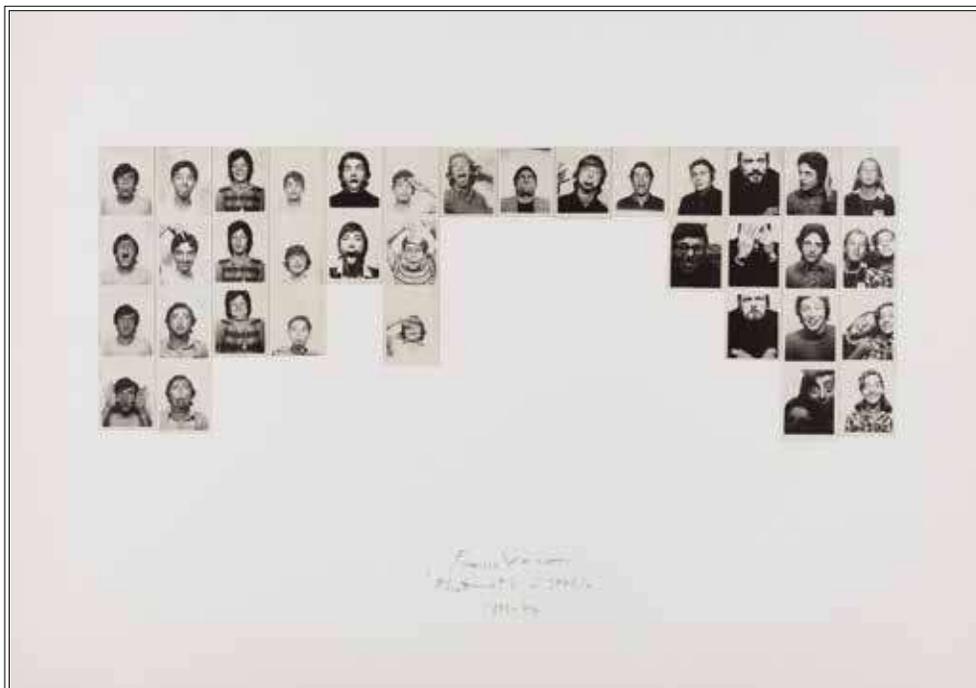


*nto íntimo*. Compuesto por treinta y dos fotografías. (Alberico, 2021).

El concepto presentado por el fotógrafo giraba en torno a una cabina de Photomatic (una de esas cabinas para fotos de pasaporte que se encuentran en las grandes ciudades) y un cartel en cuatro idiomas que animaba a los visitantes a dejar una huella fotográfica de su paso. Así, al final de la exposición, se habían acumulado más de 6 mil tiras que se colocaron una al lado de la otra en las paredes, en un variado catálogo de rostros, muecas y expresiones. De modo que cada plano individual interactúa orgánicamente con el conjunto del que forma parte, creando un mosaico global de piezas narrativas y emocionales.



Fig. 6.79 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo.



*Cuento íntimo*. Compuesto por dos fotografías. (Vaccari, 1972).

También Alessandra Avilia fragmenta la representación de sí misma en fotos truncadas y detalladas, representándose con diferentes prendas que para ella expresan su condición de no tener un género definido.

Se trata de un concepto muy utilizado en el mundo de la moda en general, que pretende romper las barreras de género y eliminar la distinción entre lo que es “para él” o “para ella” en el vestido, el cuidado de la piel y cosméticos. Este concepto también lo recoge, por ejemplo, la exposición comisariada por Tilda Swinton en Orlando en 2019. Para el número de verano de 2019 de *Aperture*, Swinton, como editora y comisaria invitada, se basa en los temas de la fluidez de género, la conciencia sin límites y la profunda perspectiva de la larga vida, para ofrecer así una colección de imágenes y escritos que celebran la apertura, la curiosidad y la posibilidad humana. “Woolf escribió Orlando”, señala Swinton, “en una actitud de celebración de la naturaleza oscilante de la existencia.

Ella creía que la mente creativa es andrógina. He llegado a considerar que Orlando tiene mucho menos que ver con el género que con la flexibilidad del espíritu plenamente despierto y sensible” (Swinton, 2019).

Este número de *Aperture* ha sido, por tanto, un saludo a la indeterminación y a la falta de límites, y una sincera celebración de la visión de la vida totalmente inclusiva y expansiva que ejemplifican los extraordinarios artistas que se recogen en él.

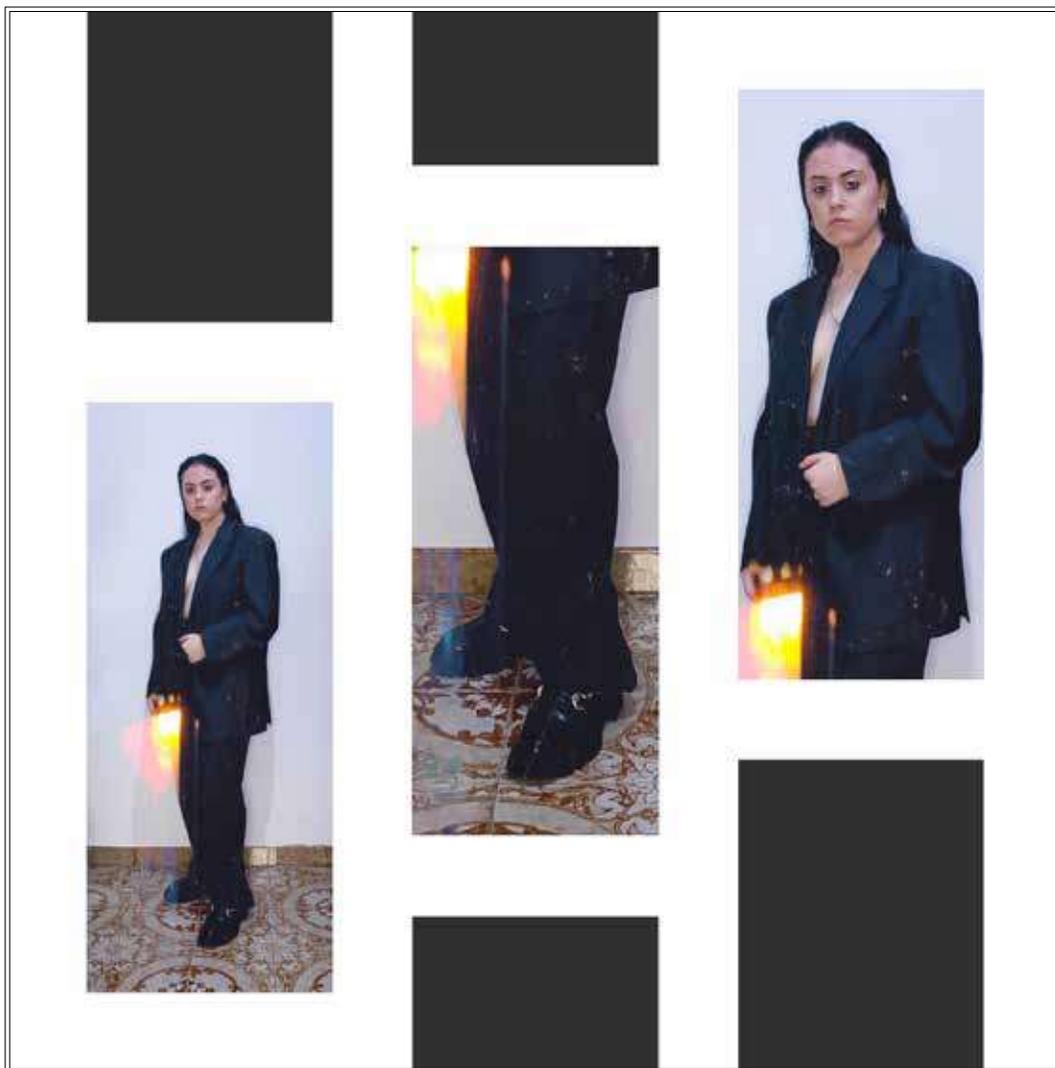


Fig. 6.80 ► FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Cuento íntimo.* Compuesto por tres fotografías. (Avilia, 2021).

Cornelia Rita Ilie, por su parte, escribe un relato íntimo basado en el concepto de sinestesia, un fenómeno sensorial que prevé una interacción híbrida de los sentidos en la percepción.

Esto ocurre cuando una estimulación auditiva, olfativa, táctil y visual se percibe como dos eventos sensoriales distintos pero coexistentes. La estudiante utiliza este fenómeno para escenificar su peripecia personal acompañada del *leitmotiv* del texto musical “Rose viola”, de Ghemon. Los sinestésicos ven el mundo de forma un poco diferente, y el objetivo de Cornelia con este proyecto es compartir esta experiencia con el mundo e intentar recordar a la gente que no hay una forma “correcta” de ver las cosas.



Fig. 6.81 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo.



*Cuento íntimo*. Compuesto por seis fotografías. (Ilie, 2021).

Davide Russo, por su parte, registra los momentos de la vida doméstica de una amiga suya que se encuentra viviendo sola y sumergida en las tareas del hogar. Para este proyecto se ha inspirado, entre otros, en el 2º Premio del 20º Portfolio dell'Ariosto, quinto de los once seleccionados adheridos al "18º Portfolio Italia - 2021 - Gran Premio Fujifilm", titulado "Fatti di vita", de Tiziana Fustini de Pisa (*Portfolio* compuesto por 9 imágenes en color tomadas en 2020) con el siguiente reconocimiento: "Por haber pintado la vida doméstica de las mujeres italianas de la periodo e Covid a través del autorretrato, con una mirada irónica, ligera y surrealista, pero sin edulcorar las dificultades y preocupaciones del *smartworking* en el hogar"

La propia autora del portafolio describe así su trabajo:

*Smartworking significa literalmente trabajo ágil. Se trata de una propuesta organizativa para trabajar desde casa que se está adoptando cada vez más en aras de la sostenibilidad medioambiental y la gestión contemporánea de los tiempos de trabajo y vida. Sobre todo desde la perspectiva de las*

*políticas de género. Con este portafolio he querido mostrar trozos de la vida cotidiana que muchas mujeres me han contado sobre su experiencia de trabajar desde casa. Las imágenes son irónicas, coloridas, casi surrealistas, pero no restan importancia al tema. Tampoco quieren anular los aspectos positivos que esta oportunidad ha dado a tantos. Simplemente cuentan un punto de vista sobre hechos reales, con el deseo de contribuir al debate actual sobre este tema que se ha convertido en el pan de cada día tras la emergencia del coronavirus. Las fotos son un autorretrato tomado en el autodisparador.*  
(Faustini, 2021)



Fig. 6.82 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Cuento íntimo.*  
Compuesto por cuatro fotografías. (Russo, 2021).

El proyecto de Erika Iole Marotta se titula “Absence of Essence” y es un trabajo fotográfico que nace de la sensibilidad de sentir la presencia de las personas incluso después de su muerte. La experiencia consistió en un viaje interior de la autora y su profunda reflexión sobre sus sentimientos tras la muerte de su abuelo. Como ella misma describe:

*Esta especie de presencia del cuerpo pero ausencia de la mente, del ser. Existir pero no sentirse plenamente vivo. El cuerpo está ahí, pero los movimientos son como una especie de inmaterialidad de la experiencia del momento. Una especie de fantasma que se mueve como si estuviera vivo pero que en realidad es incapaz de salir de lo que es una fase de estancamiento.*

*Las tomas se hicieron en la casa de mi abuelo porque el ambiente de ese lugar, una casa que ahora está vacía y no está en muy buenas condiciones, ciertamente refuerza el pensamiento de todo el proyecto fotográfico.*

*La figura está rodeada de estos contrastes muy fuertes de luz y sombra, los colores no son muy vivos y el desenfoco de ciertas partes del cuerpo sólo sirve para acentuar esta especie de perturbación que abrumba a la persona, alternando momentos de confusión total con momentos de conciencia de estar enfermo. La casa y la ropa crean lo que para el personaje de las fotografías es una jaula de la que no puede ni sabe salir.*  
(Marotta, 2021)



Fig. 6.83 ► FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Cuento íntimo.*  
Compuesto por cuatro fotografías. (Marotta, 2021).

Erika se inspiró en el proyecto de Lebohang Kganye, un joven artista nacido en 1990 que vive en Johannesburgo. Su obra “Ke Lefa Laka / Su historia” es un viaje de la memoria a través del cual busca restablecer la relación con su madre, fallecida años atrás. Es una especie de reconexión necesaria, no sólo para construir una nueva historia, sino para encontrar puntos de cercanía -”ella es yo, yo soy ella”- para que el recuerdo no se desvanezca en el tiempo. Manipulando fotografías antiguas de la mujer en diferentes momentos de su vida, Iole inserta su propia figura en una especie de duplicado de su madre, cuyas expresiones y poses imita, vistiendo sus ropas aún en el armario. El objetivo es crear una especie de continuidad en sus vidas, en un proyecto que se convierte en algo casi terapéutico, necesario para que la autora encuentre la paz consigo misma, donde la memoria pasa de ser personal a convertirse en algo idealmente universal, que concierne a todos. Esta obra no debe abordarse con una curiosidad contingente, sino como una reflexión sobre los vínculos, es decir, sobre la conexión, en el presente, entre un antes y un después, para investigar la consecución de las relaciones familiares en el paso del tiempo.



Fig. 6.84 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo.



*Cuento íntimo*. Compuesto por dos fotografías. (Kganye, 2013).

En su relato íntimo, Francesco Riccardi trata de explicar su relación con la prosopagnosia, un déficit perceptivo del sistema nervioso central que impide a quienes lo padecen reconocer los rasgos generales del rostro de las personas. “La dificultad que tengo para recordar los rostros de las personas, incluso de aquellas que de

alguna manera han formado parte de mi vida, está representada de forma figurada en esta serie de fotos. Sin embargo, esto no me distrae de mi visión nihilista y racional del mundo, sino que aumenta la sensación de lo innecesario”. (Riccardi, 2021)



Fig. 6.85 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo.



*Cuento íntimo*. Compuesto por diez fotografías. (Riccardi, 2021).

Nadia Carfora, en cambio, ha creado una historia íntima que gira en torno al dolor y su percepción del mismo. Comenta su proyecto con un texto muy simbólico, a veces casi asfixiante, que acompaña perfectamente su intención:

*La transfiguración del dolor  
Sufro. Me desespero. Grito.*

*Durante unos segundos estoy atrapado en un instante de sufrimiento. Me embarga un momento de total terror y desesperación, desatando en mi interior un grito desgarrador de angustia y malestar. Los minutos pasan, minutos que parecen horas.*

*Mi corazón late tan rápido que ya no lo oigo, pero de ahí viene. Es punzante, insoportable y un dolor fantasma. Es sólo una parte de mi realidad. Esta es la verdad más terrible. El dolor del alma es mayor que el sufrimiento del cuerpo. Hasta que deje de existir, mi fuerza me ha abandonado, pero ya no siento nada. La angustia y un velo de apatía cubren mi rostro.*

*Estoy cansado. Renunció. Ya no grito.*  
(Carfora 2021)



Fig. 6.86 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo.



*Cuento íntimo*. Compuesto por seis fotografías. (Carfora, 2021).

El dolor no es un tema nuevo en la fotografía. Tan evanescente e inmaterial y, sin embargo, tan presente en la vida de todos, muchos artistas han intentado captarla, utilizando diferentes medios, casi como si quisieran exorcizarla.

Esto es lo que hace la artista española Cristina Núñez, que utiliza la fotografía como terapia para transformar el dolor y las emociones a través del autorretrato. Como dice la propia autora en su charla en TEDxMilanoWomen:

*El autorretrato tiene un gran poder terapéutico, es una forma de expresar nuestras emociones y dolor, transformándolos, y de explorar creativamente nuestra identidad (...) Es una expresión de nuestro inconsciente, nos empuja a ponernos en contacto con nuestras emociones, a comunicarlas y a tener un poderoso diálogo con nosotros mismos.*

Tras dedicarse al autorretrato durante años, en 2005 se dio cuenta de que su método de autorretrato terapéutico también podía ser útil para los demás. Así nació The Self Portrait Experience, un proceso de exploración interior que comparte con el público de todo el mundo, desde Nueva York a Madrid, Oslo, Nápoles y Bangladesh. Con este método “la gente puede convertir su dolor en arte, porque nuestro dolor tiene un enorme poder creativo y social”. (Núñez, 2005)

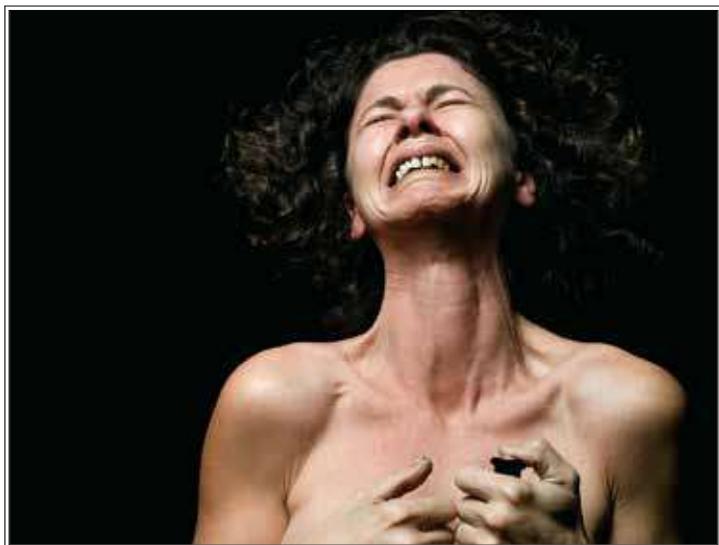


Fig. 6.87 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Cuento íntimo.* Compuesto por dos fotografías. (Núñez, 1988-2011).

Otra estudiante, Roberta Capuano, narra la vida íntima de su mejor amiga, pero la analiza como si fuera un acosador dispuesto a atacarla; la espía, creando una fuerte sensación de claustrofobia en el observador. Para conseguir esta técnica, colocó un trozo de cartón sólido y cilíndrico delante del objetivo, para crear una sensación casi intrusiva, de modo que incluso el observador se sienta casi incómodo mirando la foto.



Fig. 6.88 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo.



*Cuento íntimo*. Compuesto por seis fotografías. (Capuano, 2021).

Por último, Vincenzo Pone describe la intimidad de su amigo Paolo durante el periodo de transición de su cuerpo, siendo Paolo, de hecho, la actual Paola. Su proyecto se inspira en la serie “The last Days of Sara” (Los últimos días de Sara), de la fotógrafa Elena Paraskeva. Es una obra conceptual surrealista llena de color pero muy dolorosa. Es una reflexión sobre la disforia de género, sobre el sufrimiento de un niño, Saro, causado por sentir que su identidad de género es diferente a su sexo. Una vez que crece, se da cuenta de que nunca podrá ser aceptado como “Sara”, avergonzándose de su condición y llegando a desear la muerte, bloqueado en la imposibilidad de vivir su vida con serenidad.

La autora utiliza la fotografía para informar y concienciar sobre un aspecto muy delicado de la vida real, como es la sexualidad. Con este trabajo, ganó el premio *Digital Camera Photographer Of The Year 2018*, un premio en los *International Photography Awards 2019* y el premio del jurado en los *LensCulture Portrait Awards 2019*.



Fig. 6.89 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo.



*Cuento íntimo*. Compuesto por cuatro fotografías. (Pone, 2021).

### 6.1.7. ► EMAKI: HISTORIA PERSONAL E HISTORIA COLECTIVA

El proyecto Emaki es un ejercicio realizado durante mi curso de Máster en Arte y Educación, al que se vinculó involuntariamente uno de los momentos más significativos del enfoque pedagógico adoptado por la escuela infantil *Dalla parte dei bambini*. De hecho, en el segundo año escolar, los padres son convocados a la escuela para compartir el momento del nacimiento de su hijo o hija. Se trata de un momento de convivencia muy intenso y especial, en el que los niños se sientan en el suelo en círculo junto con el padre o la madre de uno de ellos que relata con detalle el nacimiento de su hijo; para lo cual el padre o la madre utiliza diferentes objetos para acompañar esa historia. Esto pone en marcha un proceso de memoria y recuerdo por parte del niño implicado, que mira, por ejemplo, sus primeros calcetines, pasando a formar parte de ese recuerdo concreto. De manera que el recuerdo personal se convierte en colectivo, ya que despierta la curiosidad de todos los demás niños que miran esos calcetines haciéndose las primeras preguntas, como “¿Eras tan

pequeño? ¿Y yo? ¿Tan pequeño que mis pies caben en esos calcetines?” Así, poco a poco, se va perfilando la historia personal de cada uno, que luego se vuelve también en la historia colectiva de todos los niños, que miran esos objetos, construyendo así la historia de su amigo y reflejando la suya propia. Esto sucede para cada uno de ellos a lo largo de varios meses, con cada día dedicado a un solo padre y a la historia de un solo alumno.

Lo más importante de este momento de compartir es que la historia contada por los padres es asimilada por cada niño a través de la audición, la imaginación de las acciones descritas y, finalmente, por los objetos que acompañan la historia. Al escuchar esta dinámica encontré una gran similitud en el proyecto Emaki, presentado por la profesora Seija Ulkuniemi, quien forma parte del profesorado de mi Máster en Arte y Educación, University of Lapland / Faculty of Education / Class Teacher Education.

El emaki es una antigua disciplina gráfica japonesa que combina la escritura y la pintura en largos rollos de papel para lograr una forma muy original de arte comunicativo con una función puramente narrativa. Se desarrolló entre los siglos XI y XVI en Japón y su peculiaridad es que se ilustra horizontalmente con imágenes pictóricas. Esta particular forma de arte combina texto e imágenes dibujadas, pintadas o impresas en un largo rollo horizontal de papel -o bien de seda-. De uso común en el continente asiático, los emaki chinos pretendían ilustrar los valores espirituales y filosóficos del budismo, mientras que los japoneses se centraban en la vida cotidiana de la gente, contando historias llenas de heroísmo, drama, romance y humor.

Emaki es un sistema narrativo que requiere la construcción de una historia a través de imágenes, por lo que toda la producción se basa en transiciones de una escena a otra, hasta la resolución final de la historia. El más largo jamás encontrado consta de 48 pergaminos, con una longitud total de casi 500 metros.

En su obra, la profesora Ulkuniemi ha combinado el arte del emaki con el concepto de fotografía familiar, utilizando este tipo de narración visual para contar una historia relacionada con la familia.

Su instalación “The Presence of the Absent - A Memory Game”, expuesta por primera vez en 1998, consta de cuarenta pares de cartas que desafían al espectador a buscar el significado de las fotografías. Las “imágenes originales” de la parte izquierda de la instalación son reproducciones de sus antiguas fotografías familiares. Las “imágenes posteriores” se preparan escenificando los acontecimientos de las “imágenes originales” en los mismos lugares y con las mismas personas, pero varias décadas después. En el reverso de las “imágenes originales” ha escrito el típico pie de foto del álbum con el nombre, el lugar y el año en que se tomó la fotografía, mientras que en el reverso de las “fotos posteriores” aparecen sus recuerdos de las situaciones representadas en las fotos o citas del diario personal que llevaba entre los 9 y los 12 años. El objetivo

de los pies de foto es cuestionar el significado (denotativo) de las fotografías y poner de relieve la relación entre los pies de foto y los recuerdos vinculados con las fotografías -o el vacío entre ellos-, inspirándose en el “trabajo de la memoria” desarrollado por Annette Kuhn (1995). A través del trabajo de la memoria, los significados culturales e históricos de la fotografía pueden hacerse visibles, además de los significados personales, lo que puede conducir a una conciencia crítica enriquecida.

Los textos de la obra de la profesora Ulkuniemi tratan de la educación en el hogar, la rivalidad entre hermanos, el despertar de la sexualidad y el interés por el sexo opuesto, así como otros temas válidos para un adolescente: las amistades y el sentimiento de incompetencia. A través de la escritura también quiso distanciarse del “método de trabajo de la memoria” desarrollado por Frigga Haug y su grupo de mujeres (1992).

Al escribir los típicos pies de foto del álbum detrás de las “imágenes originales”, optó por utilizar la palabra “yo” en lugar de “yo”, tratando así de cuestionar el “yo” representado en la fotografía.

Al final, su obra reunió 328 respuestas, resultado de la instalación en varios países y lugares a lo largo de varios años. El público tuvo la oportunidad de escribir respuestas abiertas en el “cuaderno de juegos”, situado junto a la obra. En algunos lugares los espectadores comentaron rellenando un cuestionario, en el que se analizaron como datos las respuestas a la primera pregunta “Por favor, escriba los pensamientos y describa los sentimientos que *The Presence of the Absent - A Memory Game* despierta en usted”.

Los resultados mostraron que hay algo que la gente considera “una fotografía familiar típica” (Ulkuniemi, 2003). Esta idea compartida hace posible el uso público de las fotografías familiares de diversas maneras. Por ejemplo, las imágenes de las revistas, sobre todo en la publicidad, se benefician de la estética de las instantáneas y los idilios familiares. Los periódicos utilizan la estética de las instantáneas para que la gente se identifique con las víctimas de la guerra o, por ejemplo, los idilios familiares para que se sientan más cercanos a los políticos.

En el arte fotográfico, ha habido muchas obras basadas en la ruptura de las convenciones de género, la redefinición del concepto de “familia” y el trabajo con fotos familiares propias o encontradas por los artistas. Algunos artistas han jugado con la estética de la instantánea (Ulkuniemi, 2003). En la fototerapia, por ejemplo, se han utilizado fotos familiares para examinar cómo nos construyen socialmente las apariencias y las exigencias con las que nos han educado respecto a nuestro aspecto. Las fotos familiares también han ayudado a las personas a determinar la diferencia entre su apariencia y sus sentimientos internos sobre sí mismos. En algunos casos, como describe Annette Kuhn (1995), este trabajo de memoria ha revelado cosas que se esconden tras las fotos idílicas (Ulkuniemi, 2003).

Las fotografías se utilizan para documentar acontecimientos de la historia familiar y personas consideradas importantes. Hacen visibles rasgos comunes en la apariencia de los familiares.

A veces las fotos se utilizan para documentar el estatus social y aumentar el respeto de la persona fotografiada. En general, las fotos de

los álbumes familiares documentan las cosas normales y registran principalmente sólo los cambios que pueden considerarse positivos. A través de esta función, intentan mantener el *statu quo*: así debe ser la vida, el modelo de vida normal. También median y preservan la identidad familiar, producen pertenencia cultural y ayudan a las personas a sentirse seguras (Ulkuniemi, 2003).

La propia fotografía sirve como medio de autoexpresión y aumenta la importancia de lo que se experimenta y se fotografía. Es una forma de crear la propia historia visual. Al editar las fotos, por ejemplo, poniendo algunas de ellas en un álbum, uno puede dar un orden simbólico a su vida, que de otro modo podría ser caótica. Mirando las propias fotos e interpretándolas, uno puede sentirse más coherente. Sin embargo, también pueden surgir nuevos conflictos internos, ya que los mensajes de la foto son muchos, y a veces muy contradictorios con los propios recuerdos de la situación representada. A veces, una foto puede incluso entorpecer la memoria.

Una de las formas de construir la propia identidad es el trabajo de la memoria. ¿Quizás, en medio del cambio constante, es nuestra memoria la que nos ayuda a reconocernos? Annette Kuhn (1995) reveló la complejidad del recuerdo y los múltiples significados que contiene una sola foto. Kuhn nos ayuda a entender cómo es más fácil ver significados que eran difíciles de ver en el pasado. Nuestros recuerdos se construyen a partir de fotos privadas y públicas, pero es difícil trazar la línea entre ambas: lo privado se une a lo colectivo.

Según Kuhn, es importante tomar conciencia de los propios recuerdos aunque sean contrarios a la supuesta verdad que presenta, por ejemplo, el álbum familiar. Una vez que hayas tomado conciencia de tus recuerdos, podrás empezar a utilizarlos y las imágenes de nuevas maneras.

Con esto en mente, decidí hablar de la fotografía familiar, y por tanto de la fotografía de la memoria, con los alumnos de la Academia de Bellas Artes, utilizando el emaki como medio de expresión.

La idea surgió del momento histórico marcado por las secuelas de la pandemia, cuando las relaciones sólo tenían lugar en línea y cada lección no implicaba una interacción directa con los alumnos. Sentí que los alumnos necesitaban conocerse, aunque fuera virtualmente, y por eso pensé en dividirlos en parejas y dejar que se enviaran cinco fotografías. No había grandes límites en la elección o el tipo de fotos que se enviaban: bastaba con que fueran sobre ellos, podían ser momentos que contaran el presente tanto como la descripción de décadas enteras.

No les dije a los alumnos para qué era el intercambio de fotos para que no influyeran en la elección, sino que traté de abordarla directamente con la emoción del momento.

Una vez realizado el intercambio de fotos, nos reunimos de nuevo en la clase online y sólo entonces les expliqué qué era un emaki y cuál era el proyecto a realizar. A continuación, la clase se convirtió en un intercambio de recuerdos y narraciones en el que cada uno contaba al otro y viceversa.

Cada estudiante escuchó la historia de su compañero y luego tuvo la tarea de contarla de manera personal. Por supuesto, al contar visualmente la historia de otro es inevitable que haya un punto de vista propio, pero de hecho este es el tema central de toda la operación, los puntos más destacados no de quienes los han vivido sino de quienes han recibido sus historias como un regalo.

Lo que hizo posible los distintos pasos de todo el trabajo fue la herramienta fotográfica, que permitió a cada uno construir la historia del otro a través de los recuerdos captados por la fotografía. El resultado fue increíble: algunos actuaron de forma analógica y, por tanto, reunieron a mano todas las referencias gráficas y fotográficas que les resultaban importantes para contar la historia, pero también hubo quienes pensaron en convertirlo en un objeto digital o quienes lo paginaron para crear un verdadero producto visual. Fue interesante ver cómo la historia personal se convirtió en una historia colectiva.

Para muchos fue una experiencia agradable recordar su infancia y juventud, mientras que para otros fue más doloroso el recuerdo.

Esto significa simplemente que algo puede ser curativo y beneficioso para una persona, pero doloroso para otra.

Parafraseando la profesora Ulkuniemi, cuando nos ponemos en situación de encontrarnos abiertamente con una obra de arte - o con cualquier cosa que se nos presente., nos situamos en el umbral de un posible cambio: si la dirección del cambio es hacia la curación o hacia la ruptura en pedazos sólo puede definirse en el futuro, después de que el cambio ya haya tenido lugar.

Cada fotografía es, por tanto, un certificado de presencia: lleva la historia de nuestras raíces y sirve para definir los puntos de referencia de nuestro ser en el mundo.

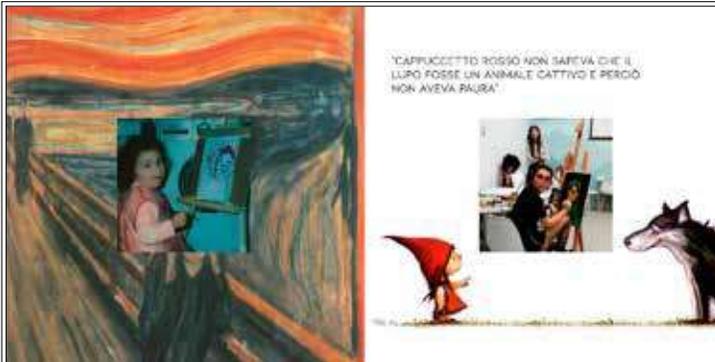


Fig. 6.90 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Emak





Fig. 6.91 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Emaki.



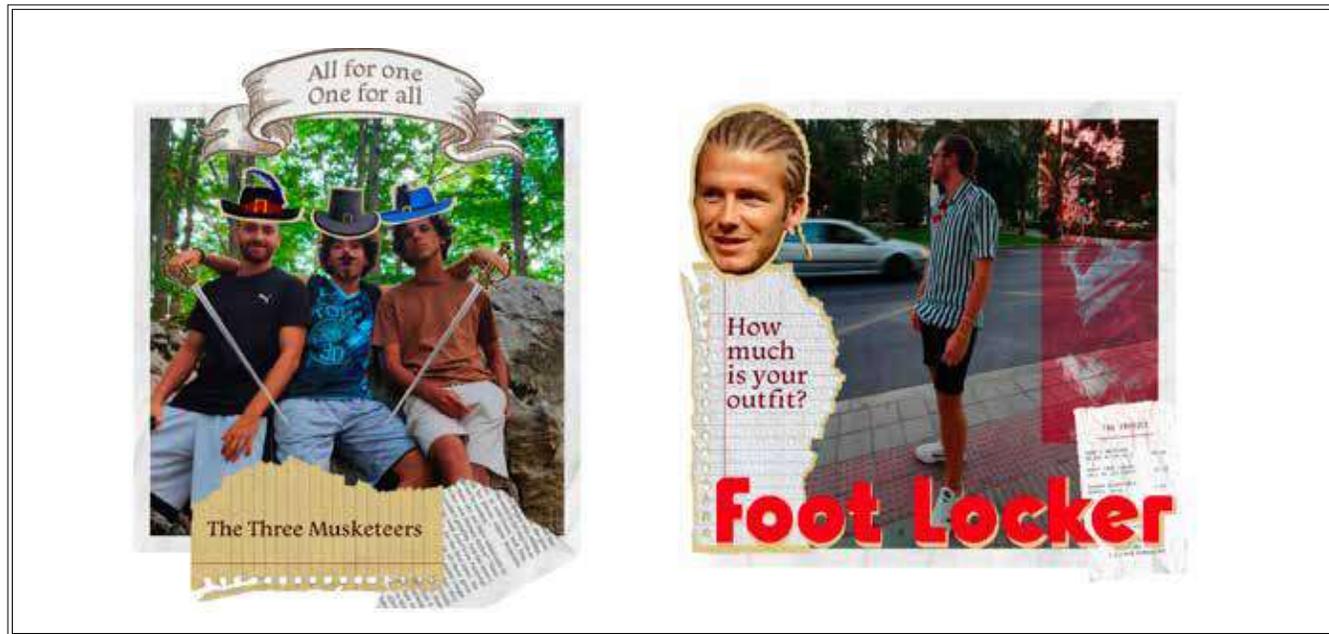


Fig. 6.92 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Emaki. C





Fig. 6.93 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Emaki.

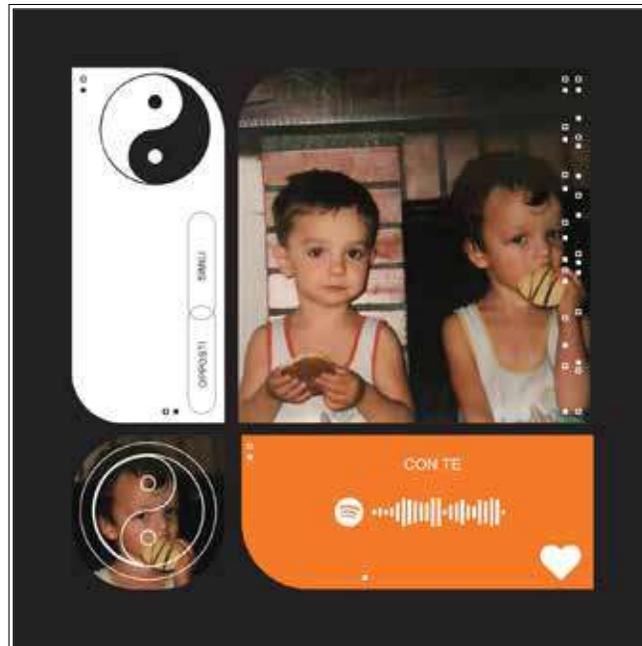
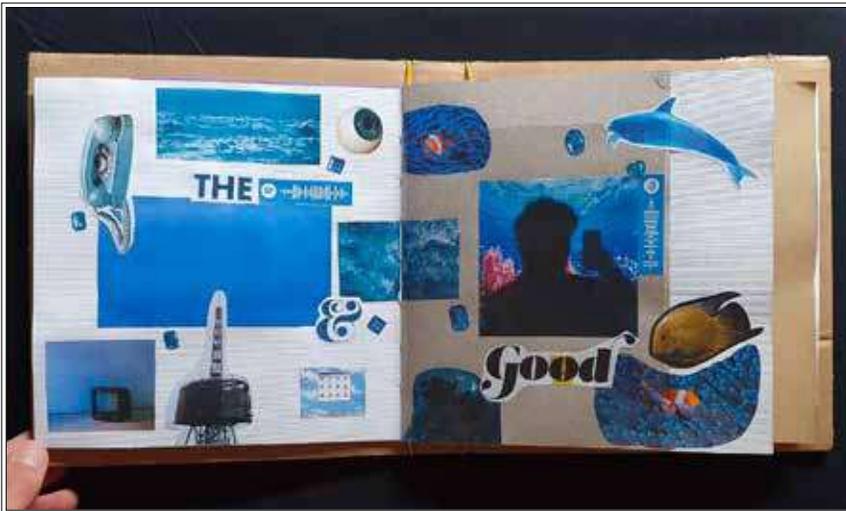




Fig. 6.94 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Emaki. C



### 6.1.8. ► CUENTOS DE ESTUDIANTES DEL PERIODO “COVID 19”

Al igual que he investigado anteriormente las repercusiones de la pandemia en la educación preescolar en relación con el estudio de caso, en el siguiente apartado analizaré las experiencias y reacciones de los protagonistas de esta fase diferente de la investigación: los alumnos inscritos en mis cursos en las Academias de Bellas Artes de Nápoles y Lecce.

La pandemia de coronavirus (COVID-19) generó una emergencia sanitaria mundial para la que nadie estaba preparado y que trastornó la vida de las personas desde más de un ángulo. El miedo al contagio y el distanciamiento social forzado cambiaron el comportamiento de las personas y tuvieron un gran impacto en su estado de ánimo, sus hábitos y sus relaciones personales e interpersonales. La incertidumbre sobre el momento de la expansión de la pandemia aumentó los sentimientos de ansiedad, estrés y confusión, que se vieron agravados tanto entre los adultos como entre los jóvenes por el aislamiento y las restricciones impuestas por la cuarentena.

Junto a la comunidad médica, que ha estado trabajando fervientemente en el diagnóstico, la prevención y la vacunación, los científicos sociales también han estado sondeando la amplitud y profundidad de los corolarios psicológicos de este virus. Los investigadores han estudiado sistemáticamente varios aspectos del impacto del virus, incluyendo (pero sin limitarse a) conceptos más relacionados con las políticas públicas. En los últimos meses se han explorado factores más claramente psicológicos relacionados con el COVID-19, prestando especial atención al miedo relacionado con el virus y a la depresión, la ansiedad y el estrés traumático relacionados con el COVID-19.

Sin embargo, un grupo que hasta ahora no ha recibido suficiente atención científica en relación con la pandemia de COVID-19 es el de los estudiantes universitarios. Esto es especialmente desconcertante si se tiene en cuenta que las experiencias de la población estudiantil universitaria con problemas de salud mental, como la depresión y la ansiedad, el abuso de sustancias, los trastornos alimentarios, el

suicidio, así como una serie de complicaciones interpersonales, alcanzan ya tasas indeseables. Los problemas antes mencionados que afectaban a los estudiantes universitarios antes de la COVID-19 se ven ahora agravados por el impacto de la pandemia. Aunque este grupo ha sido uno de los menos vulnerables al virus, paradójicamente es el más afectado desde el punto de vista psicosocial. Por ejemplo, algunos estudiantes residenciales experimentaron una salida abrupta de los dormitorios y se vieron obligados a regresar inmediatamente a sus hogares familiares, mientras que otros estudiantes pueden no haber tenido un lugar permanente al que regresar.

Es posible que algunos estudiantes universitarios que trabajan hayan perdido su empleo a causa de la pandemia y, por tanto, hayan experimentado una carga financiera adicional mientras proseguían sus estudios. Los estudiantes que se desplazan al trabajo experimentan entonces una alteración de sus rutinas diarias y quizás un deterioro aún mayor de su capacidad para mantenerse

en contacto con sus compañeros de clase, al verse privados de la proximidad física con ellos. Todos los estudiantes experimentaron entonces una conversión de las clases presenciales a la enseñanza a distancia, así como el cese de la mayoría de las actividades sociales idiomáticas de la vida universitaria.

Por lo tanto, es necesario recopilar datos sólidos sobre las formas en que la pandemia sigue afectando a las vidas de los estudiantes universitarios, de modo que se puedan abordar de forma digna las necesidades de salud mental de aquellos que entran en la edad adulta y que han experimentado un trastorno psicológico y social importante.

La pérdida de rutinas y la reducción de los contactos sociales pueden provocar sentimientos de aburrimiento y frustración, junto con una sensación de aislamiento que puede conducir a niveles graves de abatimiento, lo que aumenta el riesgo de sufrir trastornos psicológicos, como ansiedad, bajo estado de ánimo, dependencia y pensamientos intrusivos.

En este sentido, el uso de las plataformas de medios sociales ha sido un una herramienta para ayudar a las personas a superar el aislamiento a través de las conexiones sociales y la comunicación digital. Sin embargo, su uso excesivo puede tener consecuencias negativas para la salud mental de las personas. De hecho, se ha puesto de manifiesto un preocupante círculo vicioso entre la soledad y el uso excesivo de Internet, aunque, por el contrario, se puede argumentar que el uso de los medios sociales podría ayudar a las personas a reducir su sensación de soledad al aumentar el apoyo social, la autoestima, la felicidad y la satisfacción (Fabbrocino, 2021).

Por ejemplo, el uso de Internet para mantenerse en contacto con compañeros y amigos podría ayudar a los adolescentes y jóvenes adultos a hacer frente a su soledad. Además, Sum et al. (2008) informaron de que los altos niveles de soledad emocional se asocian con un uso considerable de Internet para las conexiones sociales.

Se trata de un problema muy infravalorado tanto en adultos como en niños pequeños. Como se explica en el curso de este

trabajo, la enseñanza a distancia ha privado repentinamente a los niños del componente humano de la escuela, lo que ha provocado no sólo un aprendizaje más lento, sino también una crisis íntima y relacional mucho más profunda y peligrosa. Ya hemos analizado la forma en que el jardín de infancia *Dalla parte dei bambini* intentó frenar esta emergencia, no asignando notas al final del año escolar y tomando medidas para que los niños no perdieran la importancia de la enseñanza activa incluso durante las horas que pasaban en casa. Muchos talleres se realizaron en casa (como la escuela de mensajes con las distintas entregas diarias), gracias a la inestimable ayuda de los padres, que hicieron que los niños se sintieran todavía parte del grupo de clase y los involucraron en actividades divertidas y creativas.

Del mismo modo que intenté abordar estas cuestiones y dar a los estudiantes una forma de hacer oír su voz durante este complejo periodo, decidí utilizar la fotografía para explorar cómo vivían los estudiantes de la Academia de Bellas Artes el periodo de encierro, entre el miedo al contagio y la reducción absoluta de los contactos sociales.

Lamentablemente, el proyecto tuvo lugar en dos momentos diferentes, correspondientes a los dos principales periodos de cierre de 2020-2021.

Durante el primer encierro, en abril de 2020, pedí a los alumnos que hicieran un autorretrato acompañado de una palabra que describiera este periodo inesperado y aterrador, poniendo sobre el papel los pensamientos que quizás intentaban mantener ocultos. A continuación, se les pidió que fotografiaran su realidad durante siete días, es decir, una foto al día, para crear una línea de tiempo y un rastro fotográfico de los cambios -grandes y pequeños- que habían alterado sus días.

Luego, en 2021, al inicio del curso, con la nueva ola de pandemia, nos encontramos de nuevo en una situación cerrada. Aunque las medidas de seguridad aplicadas esta vez eran diferentes y tal vez menos incisivas, las clases seguían impartándose en línea, por lo que los estudiantes se encontraron de nuevo encerrados.

Por ello, el proyecto fotográfico evolucionó ligeramente y esta vez se les pidió que contaran una historia de hasta cinco fotos

tomadas durante un periodo de 24 horas en la pandemia: las fotos podían ser sobre cómo pasaban sus días y lo que significaba para ellos seguir encerrados.

Este relato de un día típico puso de manifiesto el cansancio de los jóvenes estudiantes, un cansancio que sustituyó al miedo que sintieron durante el primer encierro. Desde hace más de un año, los estudiantes llevan la misma vida todos los días, con clases en pijama y a menudo se encuentran en pijama antes de irse a la cama.

A través de sus relatos, muchos de los estudiantes contaron su falta de respiro, el aburrimiento y la pérdida de interés en las actividades más mundanas y que antes les apasionaban, pero también la frustración y la depresión de estar en una condición estática.

Muchos optaron por contar sus historias en blanco y negro, eliminando así todos los colores de sus tomas; cuando se les preguntó por esta elección, los alumnos explicaron que la ausencia de color era la forma más eficaz (si no la única) de expresar su frustración: al igual que los colores de sus dibujos, eran aburridos y poco interesantes.

Estos relatos son muy precisos: los alumnos eligen fotografiarse en su casa con las dinámicas típicas de su vida cotidiana, reflejando así dinámicas muy similares marcadas por las mismas formas de actuar y sobre todo por la continua e inevitable interactividad con los medios de comunicación. De hecho, a partir de las 8 de la mañana, las clases se realizan íntegramente en línea, seguidas de un rápido almuerzo y, a continuación, más clases o deberes para realizar de nuevo frente al ordenador.

Los propios alumnos han dicho que, la mayor parte del tiempo, junto a su pantalla siempre hay otra en la que ven series de televisión que les hacen compañía mientras trabajan en su proyecto diario. Por la noche ven primero la televisión y luego otra serie en la cama: así componen una rutina marcada y la misma día tras día.

Estos testimonios confirman lo mencionado al principio de este párrafo: el uso activo de las redes sociales se asocia positivamente con el bienestar a través del apoyo social, mientras que su uso pasivo tiene efectos negativos sobre el bienestar a través de la comparación social con los demás (Fabbrocino, 2021).

En este sentido, han sido muchos los fotógrafos italianos que han decidido contar la historia de Italia en la pandemia utilizando la fotografía como medio. En su proyecto, llamado *“Inside Out”*, Gabriele Galimberti ha relatado visualmente un Milán encerrado. Se trata de retratos en pose para los que “al no poder entrar en la casa por motivos de seguridad, los sujetos se han convertido también en asistentes”.

Con su proyecto, Galimberti logró captar todo el espectro de emociones y temores que animaban a los habitantes de Milán, una de las primeras ciudades del mundo en experimentar el bloqueo a principios de la década de 2020. Así, los sujetos son retratados en su entorno, enmarcados en las ventanas o portales de los edificios, con tomas que no son robadas sino posadas. Los sujetos de las fotos están enmarcados frontalmente, con iluminación artificial. Para construir el decorado fue necesario contar con la colaboración de los propios sujetos: “Al no poder interactuar ni entrar en la casa, el rodaje fue más complicado”, dice Galimberti, “tuve que coger las luces, esterilizarlas, pasarlas por las ventanas, enseñar a los sujetos dónde colocarlas y cómo utilizarlas. Eran sujetos y asistentes.



Fig. 6.95 ▶ FABBROCINO, M. (2022). **Fotoensayo explicativo.** *Inside Out.* Compuesto por tres fotografías. (Galimberti, 2020).

Gionatan Teclé, por su parte, decidió contar la historia de la convivencia con su pareja a través de fotografías. Su proyecto se llama Breathing Zone (Zona de respiración) y, como él dice, se basa en la regla de los 3-6 pies, que establece que si estamos a 3-6 pies de alguien, es posible que la otra persona inhale algo de lo que nosotros exhalamos. Analizando el modo en que este pensamiento puede introducirse inconscientemente en un espacio doméstico privado, y mediante un hábil uso de la iluminación, se crearon planos privados, muy íntimos, que hablan de una convivencia a veces tal vez asfixiante, de algo bello y anhelado, empañado por la fuerza de la coacción.



Fig. 6.96 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo.



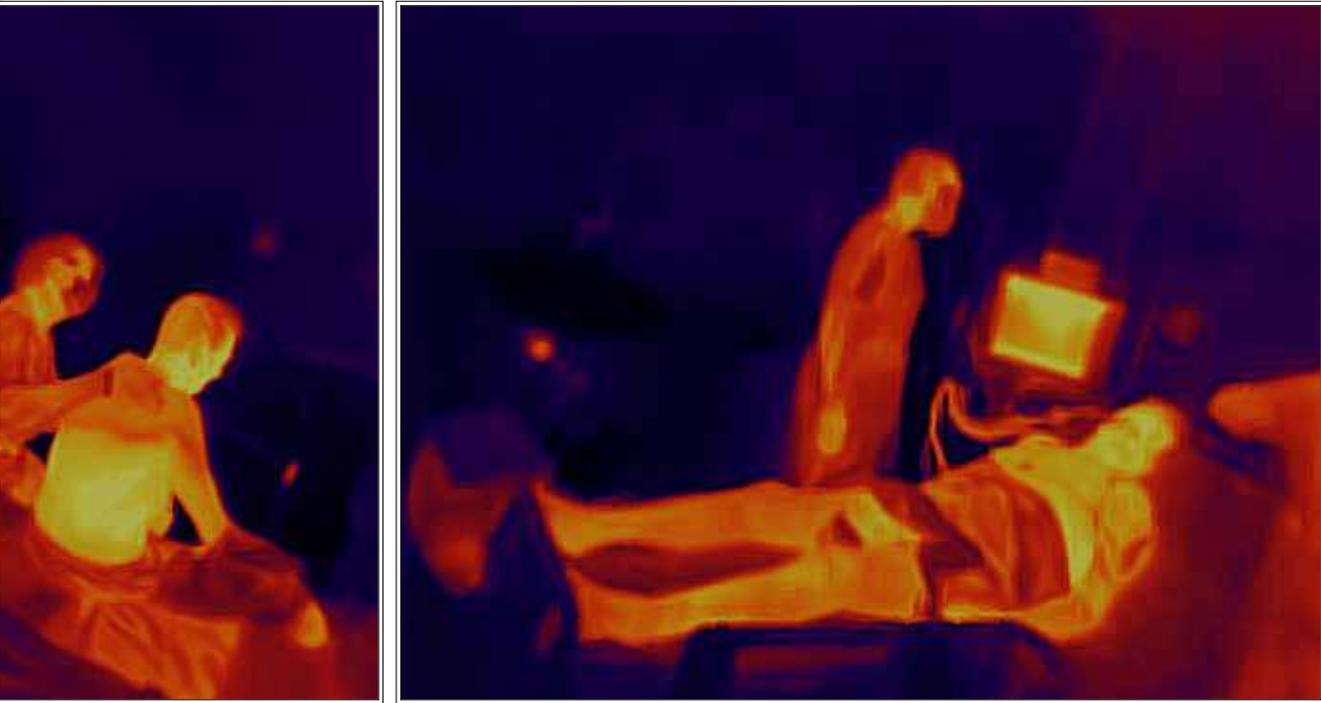
*Breathing Zone*. Compuesto por dos fotografías. (Teclé, 2020).

El proyecto de Antoine D'Agata, en cambio, es innovador y de gran impacto. Utilizando la tecnología térmica, ha creado un rastro del calor almacenado por los cuerpos. La primera parte de su trabajo se llevó a cabo en la calle, siendo los sujetos los excluidos sociales, los sin techo, los drogadictos y las prostitutas que no tenían acceso a los suministros y seguían viviendo en la calle, y la segunda parte se llevó a cabo en las unidades de cuidados continuos y de reanimación Covid-19 de los grandes hospitales.

Su proyecto cuestiona la dinámica social y política mundial en el contexto de la pandemia. El uso de la tecnología térmica ofrecía así la posibilidad de captar información que la fotografía no puede capturar.



Fig. 6.97 ▶ FABROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo.



*Virus*. Compuesto por tres fotografías. (D'Agata, 2020).



Fig. 6.98 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. 'C'



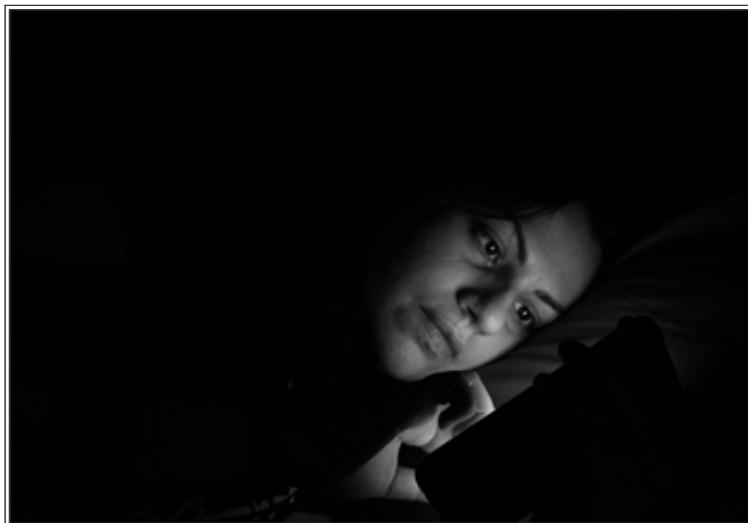


Fig. 6.99 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. 'C'



*COVID 19'*. Compuesto por seis fotografías. (Estudiante, 2020-2021).



Fig. 6.100 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. 'C'



*ovid 19'*. Compuesto por cuatro fotografías. (Estudiante, 2020-2021).



Fig. 6.101 ► FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. 'C'



ovid 19'. Compuesto por cuatro fotografías. (Estudiante, 2020-2021).

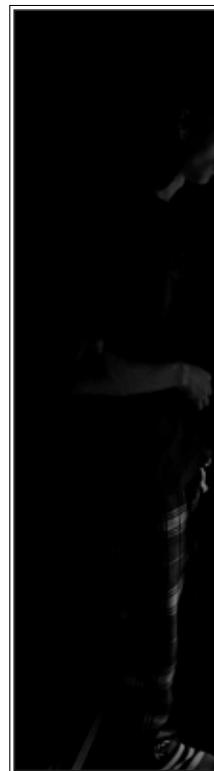


Fig. 6.102 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. 'C'



*Covid 19'*. Compuesto por tres fotografías. (Estudiante, 2020-2021).



Fig. 6.103 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. 'C'



*Covid 19'*. Compuesto por dos fotografías. (Estudiante, 2020-2021).



Fig. 6.104 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. 'C'



*ovid 19*. Compuesto por cuatro fotografías. (Estudiante, 2020-2021).



Fig. 6.105 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. 'C'



*COVID 19*. Compuesto por cuatro fotografías. (Estudiante, 2020-2021).

## 6.2. ► RESULTADO DEL CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES

De la misma manera que presenté el cuestionario enviado a los padres de la escuela de infancia, ahora dedicaré una sección al cuestionario dirigido a mis estudiantes universitarios a través de un formulario de Google enviado por correo.

El cuestionario fue diseñado por mí y entregado directamente a los estudiantes con el siguiente propósito: medir sus reacciones a los talleres que diseñé y entender si la aplicación de una nueva metodología pedagógica había despertado su interés y de qué manera.

La versión completa del cuestionario se encuentra en el apéndice, mientras que a continuación explicaré cómo se llevó a cabo, qué resultados arrojó y cómo los analicé e interpreté.

Será especialmente interesante leer los datos sobre los alumnos en relación con la didáctica y la emergencia-Covid. En una sección específica del cuestionario investigué cómo reaccionaron ante las limitaciones impuestas por la pandemia y las soluciones pedagógicas alternativas que ideé en la emergencia.

### PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

Al final del curso escolar, se decidió proponer un cuestionario de evaluación a los padres de los niños de la primaria *Dalla parte dei bambini*, para evaluar su nivel de satisfacción con el enfoque pedagógico de la escuela y con los talleres de a/r/terapia en los que participé personalmente.

El cuestionario permitió recoger información importante y sondear la opinión de los padres, para que se sintieran parte del proceso educativo y para recoger datos e ideas sobre cómo estructurar la enseñanza activa en los siguientes cursos escolares.

Del mismo modo, pensé en enviar un cuestionario también a los alumnos de la Academia de Bellas Artes, para que pudieran evaluar y revisar juntos los distintos talleres en los que se les ha pedido que participasen. Esta vez, los destinatarios del cuestionario fueron los propios alumnos y, evidentemente, no los padres.

El texto del cuestionario estaba compuesto por 27 preguntas, 22 de ellas cerradas y 5 abiertas, en las que se pedía a los alumnos que evaluaran el curso de fotografía impartido por mí.

Cabe destacar que este cuestionario se ha rellenado de forma totalmente anónima y que la información facilitada se ha utilizado con el máximo respeto a la privacidad y se ha analizado únicamente de forma agregada, con fines estadísticos.

Partiendo de preguntas más generales -como el año en que se inscribieron en el curso y su nivel de satisfacción con el profesor- se pidió a los alumnos que expresaran su opinión sobre los distintos talleres de arte realizados durante el año (por ejemplo, el autorretrato de un personaje, la interpretación de una imagen asignada por el profesor -Warhol, Mirò o Cyop & Kaf-, la construcción de un Emaki), sobre el método de enseñanza propuesto y sobre la diferencia con los demás cursos a los que asistieron durante el año.

Teniendo en cuenta los innumerables inconvenientes causados por la pandemia, el uso obligatorio de la enseñanza a distancia y -siempre que sea posible- el uso de clases al aire libre, parte del cuestionario se refería a la forma en que los estudiantes afrontaban el curso durante el cierre. El objetivo era averiguar cómo se sentían estimulados y ayudados en su vida cotidiana por los talleres ofrecidos durante el encierro, si éstos les ayudaban a sentirse menos solos en sus casas y a despertar el sentido de comunidad (por ejemplo, a través del proyecto *emaki*).

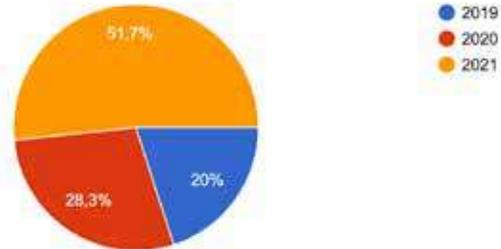
## IMPLEMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

El cuestionario se diseñó en octubre de 2021 y se envió a los estudiantes (unos 80) en noviembre de 2021. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de rellenarlo hasta el 31 de diciembre de 2021.

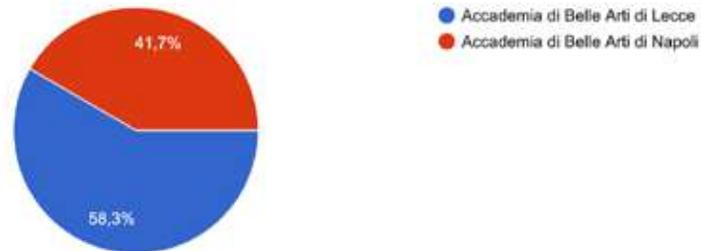
Se hizo a través de la sección “formularios” de google, se creó el cuestionario, se comprobaron los resultados ya perfectamente organizados en una hoja de trabajo. El cuestionario se compartió con los participantes a través de un enlace por correo.

A continuación se presenta parte del cuestionario con las preguntas, las respuestas y los gráficos correspondientes.

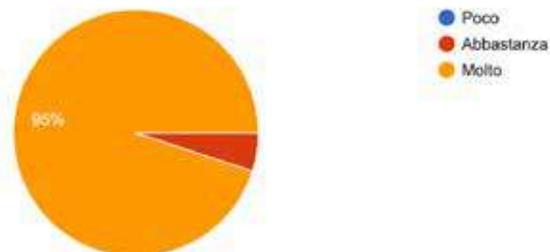
¿En qué año hiciste el curso con la profesora Fabbrocino?



¿A qué Academia perteneces?

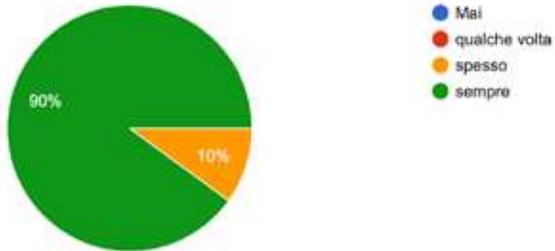


¿La profesora estimuló/motivó el interés por la disciplina?

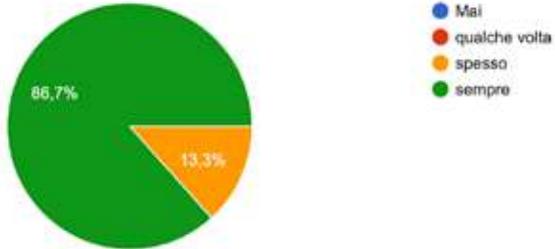


respondientes.

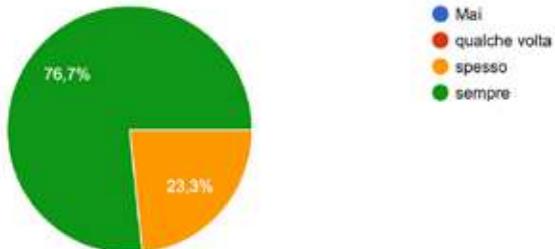
¿La profesora ha presentado los temas con claridad?



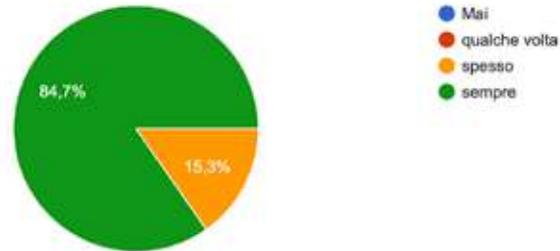
¿Estaba la profesora disponible para aclaraciones y explicaciones?



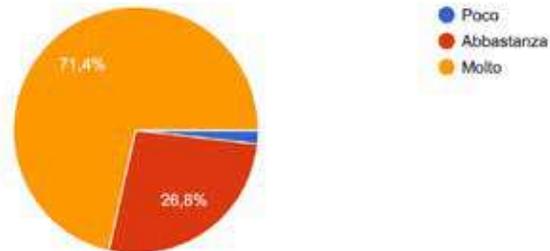
¿La carga de estudio/ejercicio fue proporcionada?



¿Las actividades del taller (ejercicios en el aula o en la ciudad) fueron útiles para el aprendizaje?



¿Hasta qué punto fueron importantes y/o útiles las clases al aire libre durante el periodo de confinamiento debido a la propagación del virus Covid 19?

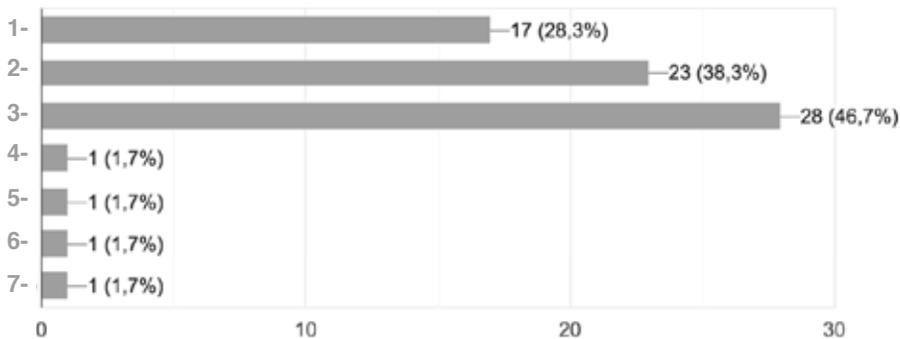


La profesora aplica los principios de la pedagogía activa y la investigación-acción, es decir, un método de enseñanza centrado principalmente en la experiencia y la reflexión sobre las prácticas educativas como punto de partida para mejorarlas. ¿Qué importancia consideras que tiene esta elección?



¿Cuál de los talleres en el aula o en la ciudad o te resultó más atractivo? (puedes elegir más de una respuesta)

- 1- Copiar la imagen
- 2-Tomando una lección en la ciudad (fotografiando con la pantalla cerrada)
- 3- Error fotográfico
- 4- Todos los ejercicios fueron muy atractivos y desafiantes
- 5- Reproducción fotográfica de cuadros
- 6- Creo que cada ejercicio consiguió sacar a la luz cuestiones que debían abordarse y ser una fuente de curiosidad para todos
- 7- Las veinticuatro horas de la pandemia



¿Por qué? (en referencia a la pregunta anterior)

## (POR EL EJERCICIO — ‘ERROR FOTOGRÁFICO’)

Descubrir que hasta el error tiene sentido.

En mi caso, el error fotográfico me pareció especialmente interesante. El billete extraído al azar me dijo que hiciera fotos con reflejos. Me estimuló a hacer fotos de una manera completamente diferente, lo que, con la ayuda de la profesora Fabbrocino y la comparación de los demás alumnos, hizo de la jornada una lección dinámica sin techo. La lección práctica hizo que el libro recomendado “L’Errore Fotografico” de Chéroux, fuera aún más interesante porque ayudó a dar una base teórica/histórica creando una educación general además de la experiencia y los tecnicismos.

Porque me permitió ver cosas que antes ni siquiera creía que estuvieran ahí, o, mejor dicho, mi ojo pasaba de largo sin detenerse a investigar.

Porque pude ver y experimentar las cosas desde otro punto de vista, que probablemente no habría explorado de forma independiente, si no fuese gracias al ejercicio y al libro proporcionado.

Porque pude ver y experimentar las cosas desde otro punto de vista, que probablemente no habría explorado de forma independiente, si no fuese gracias al ejercicio y al libro proporcionado.

Porque era una forma de entrar en contacto con la realidad y entender que muchas veces las cosas buenas pueden nacer de los errores.

Fueron experimentos para que los estudiantes rompieran el estereotipo de la “bella fotografía” y mostrar que se puede ser creativos sin miedo a equivocarse.

Porque estimuló una exploración más amplia de la fotografía que nos encontrábamos, porque tenía una condición específica.

He cometido el error del reflejo y me ha dado un interesante efecto.

osas desde otro punto de  
ría explorado de forma  
s al ejercicio y al libro

El ejercicio de error fotográfico ha estimulado una mayor sensibilidad hacia el medio de la fotografía desde un punto de vista cognitivo. En concreto, fomentó la ampliación de las posibles soluciones artísticas que pueden aplicarse a la fotografía.

contacto con el entorno y  
grandes obras maestras

El tema me abrió un mundo: pude ver los resultados que se pueden obtener de un error, así que fue un gran ejercicio para salirse del camino y crear algo bello, sin seguir los cánones establecidos.

estudiantes saliéramos del  
nos dieron la oportunidad  
arnos.

Miré con otros ojos lo que observo cada día.

s profunda del lugar en el  
níamos que buscar una

Me estimuló a mirar más allá y a entrenar mi ojo.

me encanta este tipo de

Ha dato valore e nuovi stimoli alla mia ricerca visiva che in qualche modo era già improntata sull'errore.

Es una forma diferente de percibir una imagen.

## (POR EL EJERCICIO — ‘TOMANDO UNA LECCIÓN EN LA CIUDAD-FOTOGRAFIANDO CON LA PANTALLA CERRADA’).

Fotografiar la imagen y no poder controlarla permitió crear un contacto muy fuerte con el sujeto.

Me llevó a observar más y a empatizar más con lo que estaba fotografiando.

Me ayudó a darme cuenta de que hay que pensar y entender lo que se quiere captar antes de hacer una fotografía.

Porque me incitaba a mirar lo que fotografiaba, buscando la composición ideal en la escena, no sólo en la repetida y reiterada representación fotográfica, acabando por hacer mecánico y repetitivo lo que me intrigaba y me impulsaba a girar la cámara en esa dirección.

Fotografiar la imagen y no poder controlarla permitió crear un contacto muy fuerte con el sujeto. Me llevó a observar más y a empatizar más con lo que estaba fotografiando.

Interesante.

Porque consiguió ampliar mi visión de la fotografía.

Fotografiar sin mirar lo que estaba observando con más atención los espacios que sigo haciendo hoy en día, más conscientemente antes de disparar.

Fotografiar aspectos de la ciudad implica ejercer una mayor atención y una mayor conciencia. El ejercicio también implica un dominio más profundo de la herramienta y una relación directa entre la teoría y la práctica.

Fue un reto casi no utilizar la pantalla táctil más en la observación del espacio y en la realización de las composiciones fotográficas.

La participación, la práctica directa y el feedback inmediato, una experiencia enriquecedora.

El hecho de dar charlas en los espacios cerrados en casa permite un aprendizaje más instructivo.

captando me impulsó a  
acios que me rodeaban,  
analizando los espacios  
rar.

La búsqueda de un tema, que sólo se puede captar a través de una sola toma, estimula la reflexión y le ayuda a prestar más atención al encuadre o a la luz. Fotografiar con la pantalla cerrada es una buena manera de observar en lugar de limitarse a mirar.

con la pantalla cerrada  
dirigir la mirada hacia una  
en ayuda a desarrollar un  
nta fotográfica y crea una  
áctica.

Porque es un enfoque que no he utilizado antes.

la y te ayuda a centrarte  
cio circundante para la  
gráficas.

Porque miraba la ciudad de forma diferente.

a, la posibilidad de un  
diferente a la habitual.

Aprender a trabajar sobre el campo, en estrecha relación con los demás.

alrededores y no estar  
prendizaje más claro e

Porque me ha permitido mirar a mi alrededor y ver la belleza de las cosas por lo que son en ese preciso momento, sin preparación previa.

Fue esclarecedor e inspirador

## (POR EL EJERCICIO — ‘COPIAR LA IMAGEN’)

Atención a los detalles que muchas veces pasan desapercibidos.

Intentar recrear algo que ya existe fue un reto que me hizo entender y familiarizarme un poco más con la cámara.

Me pareció estimulante ir al fondo de la foto hecha anteriormente

Disfruté creando un plano existente pero reelaborándolo desde mi propio punto de vista, con mis propias experiencias y mi propio bagaje cultural.

Todas fueron actividades que nos hicieron pensar con una mirada más crítica y profesional.

Con el ejercicio “copiar la imagen” fue agradable ver que la imagen puede reproducirse de diferentes maneras, es decir, no se trata simplemente de copiar una imagen, sino de reproducirla, por ejemplo, también de forma “metafórica”.

Estimuló mucho la imaginación y, además de aprender mucho, nos divertimos mucho.

En el arte, copiar siempre es una buena forma de ejercitar el ojo, y gracias a este encargo de mi profesora, pude practicar mucho más la fotografía, especialmente la composición de imágenes.

Porque pude trabajar en grupo con otros compañeros.

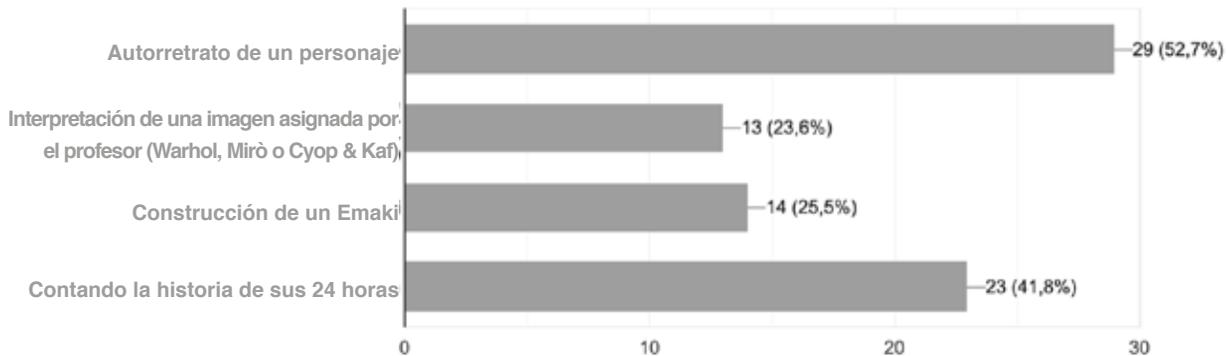
Realmente disfruté hacer fotos copiando la imagen que nos mandó la profesora, utilizando luces, objetos, expresiones similares a las de los personajes originales, etc. Fue una gran experiencia.

Porque la profesora me ayudó a ir más allá de los límites de la copia, permitiéndome explorar diferentes expresiones. No sólo eso, también me permitió entender mis propios límites, dándome la libertad de atreverme e ir más allá, sin pensar que es un error, porque nunca (o casi nunca) lo es.

## (POR EL EJERCICIO – ‘REPRODUCCIÓN FOTOGRÁFICA DE CUADROS’)

Porque aprendí a manejar mejor la luz artificial.  
Porque sé cómo vestir y disfrazar a la gente mejor que cómo fotografiar. Y, de todos modos, aprendí mucho sobre técnicas fotográficas, colocación de luces, elección de la escena a encuadrar, etc.

¿Cuál de las actividades asignadas te resultó más estimulante? (puede elegir varias respuestas)



¿Por qué? (en referencia a la pregunta anterior)

## (POR EL EJERCICIO – ‘AUTORRETRATO DE UN PERSONAJE’)

Porque fue una experiencia divertida y diferente, una oportunidad para reflexionar y proyectarse en la piel del “otro”.

Fue un estímulo para presentarse de una manera diferente a la ordinaria. Es como convertirse en el protagonista de un libro/película.

Todas fueron actividades que nos hicieron pensar con una mirada más crítica y profesional. Y reconozcámoslo, ¡no hay mejor dama con un pendiente de perla que yo!

Me gusta reflexionar sobre mí misma, cuidando cada detalle del traje y la interpretación.

La interpretación fotográfica de un personaje nos ha permitido tener un mayor dominio con la cámara, estimulando también nuestra creatividad y generando un intercambio formativo entre ser el sujeto retratado y el fotógrafo.

Por la construcción y la creatividad total para transmitir un personaje.

Expresar a otra persona, disfrazarse de alguien, mucha creatividad.

Porque fue interesante y divertido encontrar el personaje y todo el material necesario (pelucas, objetos, ropa, etc.) para realizarlo.

La creación de un personaje ayuda a ver nuevos detalles o a estudiar un posible personaje, en consecuencia los gestos y comportamientos que podrían aparecer en las fotos.

Era una expresión de uno mismo sin velos

Porque son formas de reflexionar sobre mí mismo y mi propia vida es muy útil y estimulante.

## (POR EL EJERCICIO – ‘CONSTRUCCIÓN DE UN EMAKI’)

Fui meticuloso en la elección de los detalles para que mi ojo reconstruyera fielmente la escena.

He marcado todas las actividades porque todas me parecen realmente estimulantes. Uno de mis favoritos es el trabajo en grupo, el Emaki.

El encargo del autorretrato de un personaje y la interpretación de una imagen fueron un ejercicio muy atractivo y creativo para mí, no se trataba de un simple posado sino de una forma real de meterse en los zapatos, las costumbres y la vida del personaje o personajes elegidos. El emaki es un ejercicio que siempre llevaré en mi corazón porque fue un estudio que me permitió ahondar aún más en mis recuerdos y en mi vida y sobre todo fortalecer aún más una amistad que ha durado siete años (la con la chica con la que hice el emaki).

Fue bonito ver cómo las fotos pueden describir diferentes historias dependiendo de la persona que las mire, y fue especialmente bonito ver cómo mi compañera con la que hice el emaki veía mis fotografías y construía una historia a través de sus ojos: esto me fascinó.

Siempre me ha gustado combinar varias imágenes juntas y hacer un emaki me permitió divertirme y aprender al mismo tiempo.

Me gustó mucho construir mi propia historia con las fotos de mis compañeros de grupo, porque a través de sus historias encontré cosas que tenía en común y así construí mi Emaki.

Lo prefería porque tenía que pensar mucho en la mejor manera de expresar el concepto de la foto y tenía la oportunidad de expresarme. Además, al haber trabajado a mano, era obviamente más estimulante.

## (POR EL EJERCICIO — ‘HISTORIA DE LAS VEINTICUATRO HORAS DE LA PANDEMIA’)

Porque cada uno tiene su propia historia y, en mi caso, ser capaz de contar la historia de uno mismo es algo que se acerca al arte de mi propio yo.

Me permitió “buscar” en mi vida cotidiana. Es un buen entrenamiento para poder ver lo que no se ve, porque siempre está delante de ti.

Fue interesante tratar la fotografía en la vida cotidiana.

Tratar de hacer interesante algo tan banal como la vida cotidiana me hizo darme cuenta de que no se necesitan grandes temas para hacer grandes fotos, sino que incluso los temas más comunes o banales pueden hacer grandes fotos y comunicar emociones si se dispara con técnica y conciencia.

Fue una forma de expresarme visualmente y no comunicativamente, fue difícil pensar en un medio para hacerlo pero creo que el resultado capturó mis sentimientos en unas pocas tomas.

Contar la historia de mis propias especialmente interesante, sobre todo el registro y el lenguaje “iconográfico” estimulante preguntarme cómo quería el día, qué destacar y qué sugerir al obs

Porque me hizo reflexionar sobre un tema social, empujándome a dar mi propio

Porque fue un gran trampolín para mi interés en la fotografía.

Porque era un tema muy actual y en ese momento cada uno de nosotros vivía e interpretaba de diferente, a veces con desesperación

Porque pude experimentar con diferentes condiciones y posiciones, y desarrollar una serie de fotos coherentes.

24 horas fue un reto  
do a la hora de elegir el  
” a adoptar. Fue muy  
a contar la historia de mi  
servador.

Conocí mejor a una de mis compañeras y me estimuló a encontrar soluciones personales para contar su historia.

na situación cotidiana y  
punto de vista.

Contar la historia de mis 24 horas me permitió experimentar con diversos objetos, creando efectos especiales y representando diferentes estados de ánimo.

investigación artística en

A través de las fotos de la pandemia de las 24 horas, es posible hacer una reflexión interna y general sobre cómo el covid ha cambiado (y está cambiando) nuestras vidas.

ra interesante ver cómo  
etaba lo mismo de forma  
y otras con ironía.

La historia de la pandemia de 24 horas me ayudó a expresar mi estado de ánimo y a congelarlo en ese momento.

Pude reflexionar sobre mi vida cotidiana.

auto click en diversas  
ullé por primera vez una

Te hace descubrir un nuevo mundo en las pequeñas cosas.

**(POR EL EJERCICIO – ‘INTERPRETACIÓN DE UNA IMAGEN ASIGNADA POR EL PROFESOR (WARHOL, MIRÒ O CYOP & KAF’)**

Personalmente, la interpretación de una imagen asignada por el profesor fue uno de los ejercicios más estimulantes que dieron lugar a mi proyecto de examen. Lamentablemente, aunque había visto varias veces los grafitis de Cyop&Kaf, no los conocía como artistas. Al mismo tiempo, el ejercicio me permitió conocer mejor la ciudad de Nápoles. La actividad creó una fusión de arte y fotografía al recrear con fotos un grafiti completamente plano, bidimensional y abstracto.

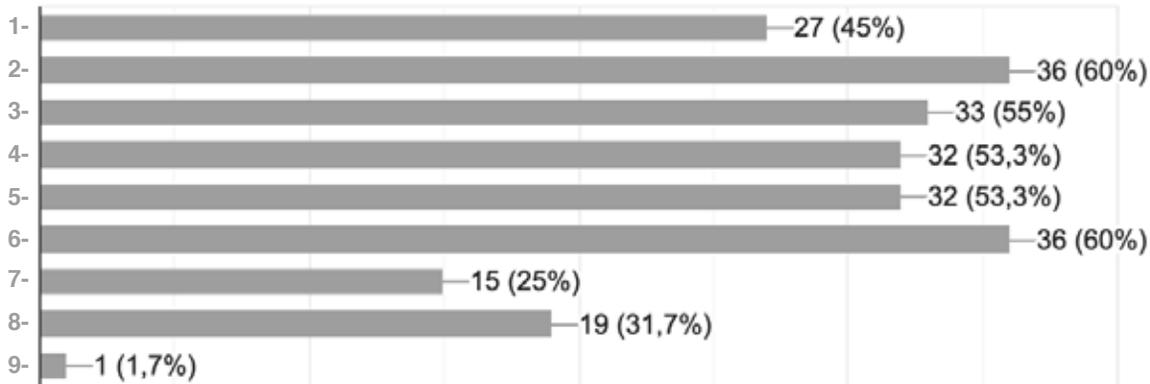
Porque era un enfoque completamente nuevo de la fotografía, que no llegamos a utilizar por accidente (generalmente), así que estar acompañados para experimentar con estas dos técnicas abrió muchas perspectivas de experimentación.

Fue muy interesante estudiar una obra de arte, entender cómo se hizo y poner nuestro propio punto de vista en el ejercicio.

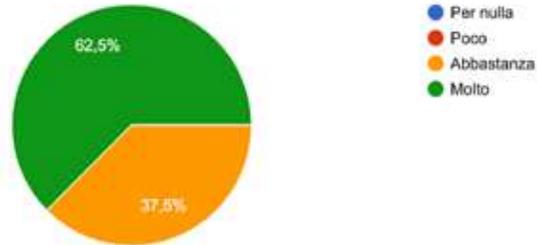
Gauy

¿En qué se diferencia el curso de la profesora Fabbrocino de los demás? (puedes elegir más de una respuesta)

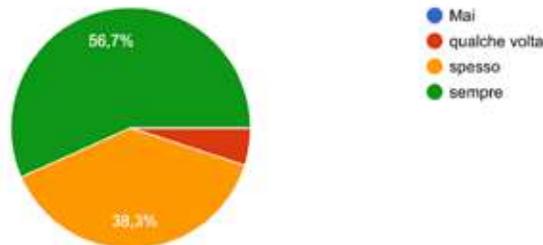
- 1- La forma de enseñar es diferente (pedagogía activa)
- 2- Las lecciones prácticas son estimulantes
- 3- Me ayudan en el desarrollo del pensamiento del proyecto
- 4- Siento que la me sigue constantemente en mi proyecto personal.
- 5- Las provocaciones fotográficas estimulan un cambio de punto de vista al mirar una imagen.
- 6- La profesora consigue relacionarse eficazmente con los alumnos.
- 7- La profesora ofrece apoyo para construir la escena y el vestuario adecuados con los alumnos.
- 8- Recibo ayuda constante para desarrollar mi técnica fotográfica.
- 9- más...



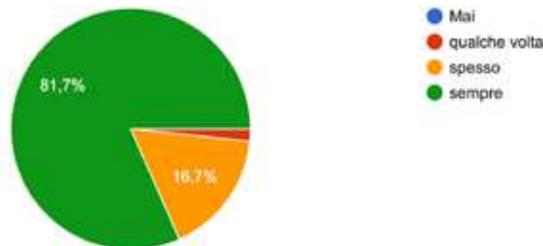
¿Qué tan estimulantes consideras que fueron los ejercicios durante el bloqueo (tanto en 2020 como en 2021)?



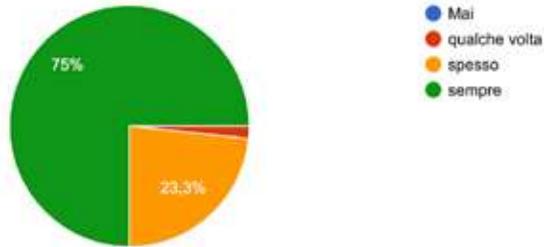
Como alumno, ¿te sentiste un participante activo en el proceso de aprendizaje?



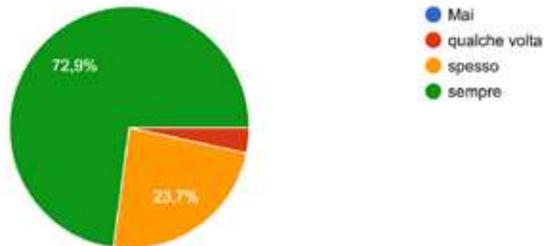
¿Te sentiste acogido como estudiante?



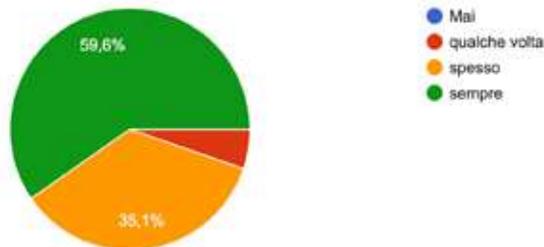
Como estudiante, ¿te sentiste apoyado en tu proceso de aprendizaje?



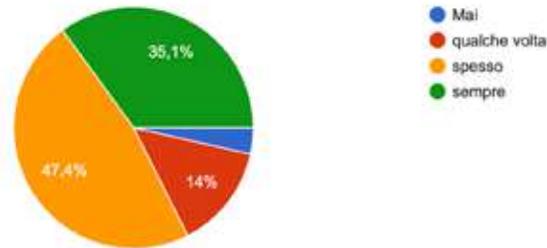
Como alumno, ¿sientes que está aprendiendo con las clases prácticas?



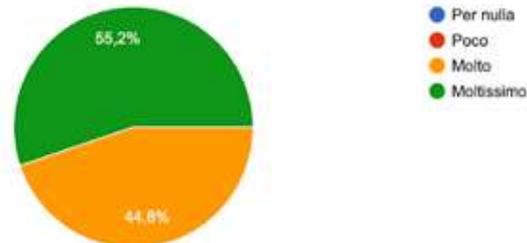
Como alumno, al participar en las actividades, ¿te has sentido parte de una comunidad (piensa en las lecciones de procesamiento de Emaki o de copia de imágenes en el aula)?



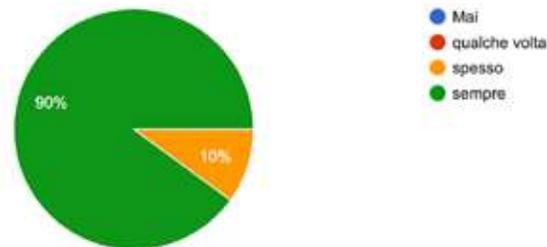
¿Con qué frecuencia percibiste el espacio circundante como otro educador? (piensa, por supuesto, sólo en las clases presenciales, como las que hay en la ciudad)



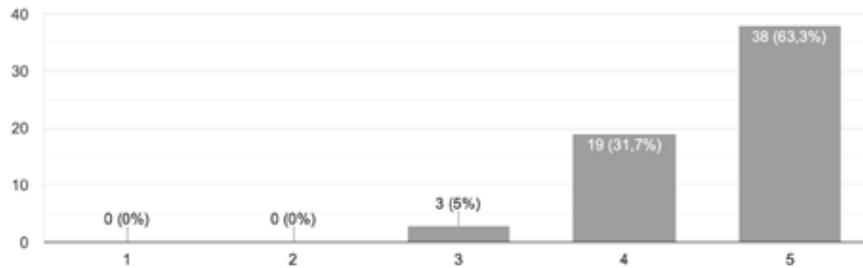
¿Qué beneficio has sentido al hacer las clases en la ciudad fuera de los muros académicos?



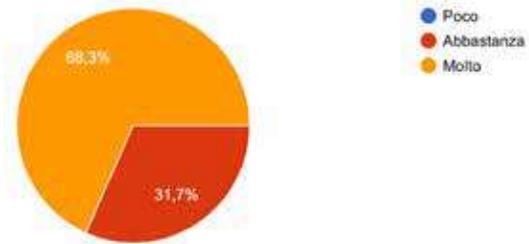
Como estudiante, ¿sentiste una buena relación humana por parte de la profesora?



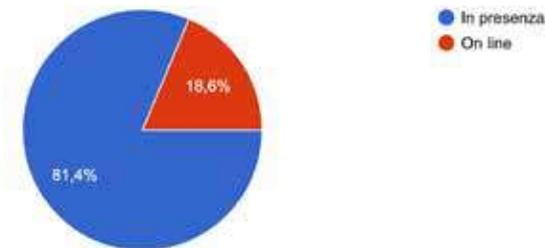
¿En qué medida crees que el curso te ha aportado conocimientos y análisis? (teniendo en cuenta el tiempo académico y, por tanto, sin depender de la profesora)



Después de este curso, ¿te sientes más interesado en la fotografía?



¿Qué método de enseñanza prefieres?



¿Quieres añadir algún recuerdo o una nota?

Gracias por todo profesora.

Profesora, realmente creo que ha sido uno de los profesores más importantes de este curso, aunque su asignatura fuera menos CFA que las demás. Estaba esperando ansiosamente el curso de fotografía y al principio saber que aún no teníamos profesora me desmoralizó un poco, pero cuando tuvimos nuestra primera clase con ella me emocioné, porque pude sentir la pasión que tenía por la enseñanza y por el tema. Conocerla fue una de las mejores cosas del año de la pandemia, porque no se rindió a la distancia sino que fue la única que nos sacó por primera vez en años. Su profesionalidad, sus conocimientos y su gentileza han sido siempre un fuerte estímulo para el aprendizaje. Además, la decisión de organizar tantos encuentros para presentarnos a personas del mundo de la fotografía nos proporcionó más estímulos, junto con la posibilidad de confrontar diferentes pensamientos y dinámicas. Yo también sueño con ser profesora en el futuro y espero tener el mismo impacto en la clase que usted ha tenido. Me alegro de haber podido rellenar este formulario de forma anónima, porque normalmente no habría podido expresarle mi gratitud y reconocimiento. Te deseo lo mejor y que ocupes un puesto en nuestra academia porque te lo mereces en todos los sentidos.

Es bonito ver la satisfacción en los ojos de la profesora cuando se hacen buenas fotos.

Fue un curso maravilloso, muy estimado mucho de la profesora y de mis compañeros, superé las barreras que tenía con la fotografía y me abrió una relación de amor-odio para mí.

Es una persona muy agradable.

Gracias a Usted, he aprendido a apreciar los detalles que antes habría pasado por alto. Sus consejos y sugerencias fueron muy valiosos para mí de todo corazón.

Todavía recuerdo los comentarios que nos hicimos al analizar en el aula, aquella en la que nos convertimos en protagonistas de la toma. Esas palabras me motivan cada vez que tengo que hacer una foto. Me siento orgulloso de mis errores en la imagen, como las pinceladas. Gracias por su paciencia e inspiración.

Absolutamente el curso más emocionante, desafiante, estimulante y divertido. El curso me abrió a una situación académica trágica; sólo gracias a esta especialización de dos años descubrí que me podía abrirse la mente y los ojos si se estimula.

ulante, traté de aprender  
pañeros. Intenté romper  
fía, que siempre ha sido

Muchas gracias

observarme y a captar  
por alto. Sus lecciones,  
realios. Se lo agradezco

Guardo celosamente la tarjeta de el ejercicio “reflejo” en mi  
cartera.

sobre la fotografía que  
a que debíamos ser los  
as resuenan en mi mente  
to, corrigiendo pequeños  
ulseras u otros detalles.  
n.

El primer recuerdo que tengo de la profesora fue cuando en la  
primera clase online vi que tenía un lunar en la nariz y esto creó  
un sentimiento simbiótico en mí, ya que yo también lo tenía, y  
me alegré. La profesora con su forma de hacer y de ser fue  
definitivamente un punto de referencia importante, si yo tomara  
el camino de la enseñanza me gustaría hacerlo como ella.  
Todo el mundo debería tener al menos una profesora como ella  
porque los alumnos necesitan tener este tipo de relación en un  
entorno tan formal, también porque se aprende más y de forma  
más relajada, sin ansiedad por hablar o pedir cosas.

La disponibilidad y la experiencia puesta a disposición de los  
estudiantes era un valor que quizás se daba por sentado, pero  
que desgraciadamente no era común en el contexto académico.

nocionante, interesante,  
único rincón feliz en una  
en este curso de mi  
rí lo mucho que pueden  
ulan correctamente.

Las clases de la profesora Fabbrocino me fascinaban sobre  
todo por las historias que nos contaba sobre los fotógrafos, sus  
vidas y sus obras. Muchos de ellos ya los conocía, pero con  
ella pude redescubrirlos con nueva información y sensaciones.

Realmente me gustaría repetir el curso con la profesora Fabbrocino, en persona, y no presionado en dos meses, sino para hacer un semestre normal, para tener el tiempo de hacer mejores tomas, para ser mejor seguido en el proyecto para el examen.

Simplemente gracias.

Este curso me ha abierto la mente y me ha ayudado a ver la fotografía como una forma de arte que no se limita a seguir unas reglas precisas y por tanto rígidas, sino que puede ser una forma de arte muy personal, una forma de expresión que adquiere diferentes significados dependiendo de los ojos que la miren. Además, me ha ayudado a entender que salirse del camino es mucho más importante que seguir el camino establecido, equivocarse o buscar caminos alternativos puede llevarnos a algo hermoso. Además, la profesora es una persona fantástica que está constantemente al lado de los alumnos, así que espero encontrarme con otras personas como ella en mi trayectoria académica :) <3

La profesora, al ofrecer sus conocimientos, ha conseguido madurarme personal y fotográficamente con su forma de hacer las cosas, con sus constantes estímulos y provocaciones. Me introdujo en el autorretrato como una forma de psicoanálisis personal, haciéndome comprender que todo lo que quería comunicar lo podía hacer a través de mi imagen personal sin esconderme detrás del objetivo, despojándome de todos mis miedos e inseguridades.

No soy un amante de la fotografía, pero gracias a la información que le transmití a la profesora, descubrí un mundo fantástico por no haber practicado la fotografía y estoy muy arrepentido de no haberlo hecho con la profesora, incluso los "principiantes" que se relucen algo que ni siquiera saben que es el medio fotográfico, aunque difícil de comprender el enorme potencial de la fotografía, ciertamente no será mi arte principal, pero me dará la oportunidad de contar mejor lo que quiero contar, el mundo sin velos ni palabras bonitas, disparar lo crudo y horrible como es!

Al tener una forma tan abierta de enseñar, conseguí involucrarme incluso a mí mismo, inicialmente atraído por la fotografía, pero de lo versátil que es. También fue un momento, lo que no hay que dar por sentado, en su posición de profesora, me hizo expresarme.

Gracias por todo.

Fue un honor conocer a la profesora y tanto me ha aportado. Espero poder tenerla como profesora o incluso n

a y esta fue la primera  
 sora, incluso antes de mi  
 e me había perdido un  
 ado nunca el medio de la  
 por ello. Gracias a la  
 como yo pueden sacar a  
 e tienen. El acercamiento  
 para mí, me ha hecho  
 el arte fotográfico, que  
 l, sino un medio auxiliar  
 ar lo mejor de mí mismo,  
 difícil en el que vivimos,  
 ndo a la cara la realidad,

e abordar la disciplina,  
 mí, que no me sentía  
 y me hizo darme cuenta  
 e muy humana en todo  
 sentado. Manteniendo su  
 sentir cómodo para

Michela Fabbrocino, que  
 tener otras oportunidades  
 mejor como colega.

Espero no perder el contacto con la profesora Fabbrocino, conociéndola estoy seguro de que estará ahí en el futuro.

Gracias por todo profesora.

Me gustaron especialmente los libros que hay que leer para el curso. Me aportaron algunas reflexiones importantes sobre el mundo de la fotografía.

Fue un tiempo realmente agradable y educativo el que pasé con la profesora, y me da un poco de pena que se acabe.

Puedo decir simplemente que este curso ha sido un verdadero punto de inflexión para mí. Quiero agradecer de todo corazón a la profesora Michela Fabbrocino. Estaría bien que hubiera muchos más profesores como ella en la asignatura y en el campo del arte, y cursos estructurados según estos métodos y criterios.

Este curso me ha aportado mucho tanto a nivel técnico como humano. Ya me gustaba la fotografía antes, pero a menudo me daba un poco de pereza y no hacía lo suficiente. Con las lecciones y los ejercicios encontré la "excusa" para expresarme a través de las fotos y se lo agradezco a la profesora y al curso.

Siempre tendré un hermoso y querido recuerdo de la profesora.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El cuestionario se envió a un total de 80 estudiantes de las Academias de Bellas Artes de Lecce y Nápoles y se recogieron 60 respuestas. El análisis de los resultados mostró que 12 estudiantes asistieron al curso en 2019, 17 en 2020 y el resto (31) en 2021. Se dividieron de en 25 de la Academia de Nápoles y 35 de la Academia de Lecce. Todos los estudiantes se mostraron satisfechos con el método de enseñanza propuesto y el tipo de enseñanza llevada a cabo, considerándose conformes con mi enseñanza y con la elección de proponer actividades de taller prácticas y estimulantes. Fue un curso fuertemente penalizado por la pandemia y las diversas restricciones impuestas: lo subraya la cifra relativa a la utilidad de las clases al aire libre durante las fases más críticas de la emergencia sanitaria. El 71,4% de los estudiantes las consideraron muy útiles, el 26,8% las consideraron bastante útiles y sólo el 1% se mostraron escépticos sobre su utilidad real.

Son muy interesantes los datos relativos al taller que los estudiantes encontraron más atractivo y estimulante. Los resultados se dividieron de la siguiente manera:

- El 38,8% de los estudiantes prefiere las clases en la ciudad.
- El 28,3% de los alumnos prefiere el ejercicio de copia de imágenes
- El 46,7% de los alumnos prefirió el ejercicio de error fotográfico.

También hubo un pequeño porcentaje (alrededor del 2%) de estudiantes que afirmaron que “[...] cada ejercicio consiguió sacar a la luz cuestiones que debían tratarse y ser una fuente de curiosidad para todos”.

A esta pregunta le siguió otra en la que se pedía (en forma de respuesta abierta) que explicaran las razones de su elección. Casi todos los estudiantes respondieron, y sólo el 23% de las respuestas quedaron en blanco.

A continuación se presentan algunas de las respuestas dadas por los estudiantes y la preferencia dada a su lección preferida:

Intentar recrear algo que ya existe fue un reto que me hizo entender y familiarizarme un poco más con la cámara (ejercicio 'Copiar una imagen').

Estimuló mucho la imaginación, y además de aprender mucho, nos divertimos mucho (ejercicio 'Copia una imagen').

Fotografiar sin mirar lo que estaba captando me impulsó a observar con más atención los espacios que me rodeaban, algo que sigo haciendo hoy en día, analizando los espacios más conscientemente antes de disparar (ejercicio 'Lecciones en la ciudad').  
Fotografiar la imagen y no poder controlarla permitió crear un contacto muy fuerte con el sujeto. Me llevó a observar más y a empatizar más con lo que estaba fotografiando (ejercicio 'Lección en la ciudad').

La búsqueda de un tema, que sólo se puede captar con una sola toma, estimula la reflexión y ayuda a prestar más atención al encuadre o a la luz. Fotografiar con la pantalla cerrada es una gran manera de observar en lugar de sólo mirar (ejercicio 'Lecciones en la ciudad').

Aprender a trabajar sobre el terreno, en estrecha relación con los demás (ejercicio 'Lecciones en la ciudad').

Porque pude ver y experimentar las cosas desde otro punto de vista, que probablemente no habría explorado de forma independiente, si no fuese gracias al ejercicio y al libro proporcionado (ejercicio 'Error fotográfico').

Me estimuló a mirar más allá y a entrenar mi ojo (ejercicio 'Error fotográfico').

Además, entre las diversas actividades asignadas, casi el 52,7% de los alumnos dijo que prefería trabajar en el autorretrato de un personaje y casi el 41,8% prefirió trabajar en la historia de un día típico durante el lockdown. Por último, el 25,5% dijo que prefería la actividad de construir un emaki, mientras que el 23,6% prefería la interpretación personal de una imagen asignada por el profesor. Una vez más, la pregunta iba seguida de otra en la que se pedía una razón por la elección, y alrededor del 25% de los estudiantes dejó la pregunta sin responder.

A continuación se presentan algunas de las respuestas:

Porque cada uno tiene su propia historia y, en mi opinión, contar sobre mí mismo es algo que se acerca al arte (ejercicio 'Contar sobre mis propias 24 horas').

Intentar hacer interesante algo tan trivial como la vida cotidiana me ayudò a darme cuenta de que no se necesitan temas para hacer grandes fotos, sino que incluso los temas más comunes o triviales pueden hacer grandes fotos. Comunicar emociones si se dispara con técnica y creatividad (ejercicio 'Contar sobre mis propias 24 horas').

Me permitió "buscar" en mi vida diaria. Un entrenamiento para ser capaz de ver lo que no se ve siempre está delante de ti (ejercicio 'Contar de tu día típico').

El encargo de un autorretrato de un personaje y la interpretación de una imagen fueron un ejercicio más envolvente y creativo para mí, no se trataba de un encargo posado sino de una forma real de meterse en la vida, costumbres y la vida del personaje o personaje (ejercicio 'Autorretrato e interpretación de una imagen').

as dadas por los estudiantes y la preferencia dada a su lección preferida:

caso, poder  
arte de mi yo

El emaki es un ejercicio que siempre llevaré en mi corazón porque fue un estudio que me permitió profundizar aún más en mis recuerdos y en mi vida y sobre todo fortalecer aún más una amistad que dura desde hace siete años (la de la chica con la que hice el emaki) (ejercicio 'Emaki').

ida cotidiana  
tan grandes  
o los temas  
des fotos y  
y conciencia

Conocí mejor a una de mis compañeras y me estimuló a encontrar soluciones personales para contar su historia (ejercicio 'Emaki').

n excelente  
e ve, porque  
s propias 24

El emaki fue un trabajo muy particular que me permitió recordar momentos de mi vida que fueron importantes para mí, también junto a mi amigo (ejercicio 'Emaki').

onaje y la  
ercicio muy  
e un simple  
la piel, las  
jes elegidos  
'gen').

El relato de la pandemia de las 24 h me ayudó a expresar mi estado de ánimo y a congelarlo en ese momento (ejercicio 'Relato de las propias 24 h').

Al investigar qué aspecto del curso preferían los estudiantes, éstos tenían la posibilidad de indicar respuestas de opción múltiple, por lo que varios estudiantes declararon que disfrutaban de diferentes aspectos del curso y muchos incluso indicaron todas las respuestas disponibles. Es muy interesante observar que la respuesta más popular (cerca del 60%) fue “Las lecciones prácticas son estimulantes”, seguida por el 45% que respondió “Es diferente la forma de hacer las lecciones” refiriéndose a los principios pedagógicos adoptados en las clases, mientras que el 55% respondió “Me ayudan en el desarrollo del pensamiento proyectual”.

Todos los alumnos indicaron entonces que se habían beneficiado de los ejercicios propuestos durante la pandemia y los días de encierro, declarando que habían encontrado en el aula un entorno inclusivo y acogedor, siempre disponible tanto para el profesor como para sus compañeros.

Por último, el 81,4% de los estudiantes declaró que prefería las clases presenciales, mientras que el 18,6% prefería las clases online.

La última pregunta abierta pedía a los alumnos que dejaran un comentario o añadieran algo. Una vez más, cerca del 53,3% de los estudiantes prefirió no responder. Sin embargo, merece la pena informar sobre algunas de las respuestas recogidas:

Este curso me ha abierto la mente y me ha ayudado a ver la fotografía como una forma de arte que no sólo tiene reglas muy precisas y, por tanto, rígidas, sino que también es una forma de arte muy personal, una forma expresiva que adquiere diferentes significados según los ojos que la ven. Además, me ayudó a entender que salirse del camino es mucho más importante que seguir el camino establecido. equivocarse o buscar caminos alternativos puede ser algo hermoso. Además, la profesora es una gran persona que está constantemente ahí para los estudiantes, así como conocer a más personas como ella en mi camino a la vida.

Al compartir sus conocimientos, la profesora ha ayudado a hacerme madurar tanto personal como profesionalmente a través de su forma de hacer las cosas, con sus ideas, estímulos y provocaciones. Me introdujo en el mundo del arte como una forma de psicoanálisis personal, me ayudó a comprender que todo lo que quería comunicar lo podía hacer a través de mi imagen personal sin esconderme tras un objetivo, despojándome de todos mis miedos e inseguridades.

Absolutamente el curso más emocionante, interesante, desafiante, estimulante y divertido. El único rincón feliz en una situación académica trágica; sólo en este curso de mi especialización de dos años descubrí cuánto pueden abrirse la mente y los ojos si se estimulan correctamente.

Profesora, realmente creo que ha sido uno de los profesores más importantes de este curso, a pesar de que su asignatura proporciona menos CFA que las demás. Estaba esperando ansiosamente el curso de fotografía y al principio saber que aún no teníamos profesora me desmoralizó un poco, pero cuando tuvimos nuestra primera clase con usted me emocioné, porque pude sentir la pasión que tenía por la enseñanza y por el tema. Conocerla fue una de las mejores cosas del año de la pandemia, porque no se rindió a la distancia sino que fue la única que nos sacó por primera vez en años. Su profesionalidad, sus conocimientos y su gentileza fueron siempre un fuerte estímulo para el aprendizaje. Además, la decisión de organizar tantos encuentros para presentarnos a personas del mundo de la fotografía nos proporcionó más estímulos, junto con la posibilidad de confrontar diferentes pensamientos y dinámicas. Yo también sueño con ser profesora en el futuro y espero tener el mismo impacto en la clase que usted ha tenido. Me alegro de haber podido rellenar este formulario de forma anónima, porque normalmente no habría podido expresarle mi gratitud y reconocimiento. Te deseo lo mejor y que ocupes un puesto en nuestra academia porque te lo mereces en todos los sentidos.



# CONCLUSIONES

# CONCLUSIONES

*La fotografía se ha considerado, casi desde su comienzo, reflejo objetivo de la realidad y, por lo tanto, técnicamente útil en ciertas tareas menores de la actividad científica, como la ilustración de textos, la documentación de sucesos o fenómenos, fuente de datos primarios o difusión de resultados (Roldán, 2012).*

*La utilización de la fotografía se ve reflejada de dos modos, como documentación visual de los actos pedagógicos y como creación artística que genera las propias acciones pedagógicas en el aula de educación artística.*

*La documentación visual de los actos pedagógicos constituye una verdadera Investigación Educativa basada en las Artes*

*cuando es capaz, no sólo de mostrar el proceso, sino de constituir evidencias científicas a nivel visual, capaces de abrir nuevas líneas de acción docente para la calidad de la educación en el aula. [...] Por esta razón, la utilización de la fotografía a la que nos referimos, difiere de la mera función documental que encontramos en investigaciones en las que el docente no participa y deja total libertad al alumnado, sin que haya una formación seria detrás de las acciones artísticas realizadas en el contexto educativo. Nuestra propuesta del uso científico de la fotografía entiende que esta no funciona como un simple registro o un mero testigo de los acontecimientos, sino que se integra en la propia práctica del docente, como investigador y desde una posición artística. (Mesías Lema, 2021).*

## 7.1. ► CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN



Fig. 7.1 ► Cita visual directa. MILLER, W. (1955). *Children*.

## CONCLUSIONES GENERALES

A continuación, resumo las conclusiones a las que la investigación me ha permitido llegar al final del proceso de aproximación a los objetivos generales que me había propuesto. Siguiendo el orden de los capítulos, el amplio panorama de autores que han retratado lo más destacado de la pedagogía, y en particular sus proyectos fotográficos más recientes que han utilizado la fotografía en relación con la infancia y la educación, me ha llevado a concluir que la fotografía es una herramienta fundamental para abordar cuestiones de pedagogía. En segundo lugar, el análisis detallado de los elementos y herramientas al servicio de las imágenes que tienen como tema la educación reforzó la conciencia de que las herramientas narrativas como la fotografía independiente, el fotoensayo, el par de imágenes y las series fotográficas, son indispensables para este tipo de investigación.

El trabajo realizado a través de la narración fotográfica en la escuela *Dalla parte dei bambini* también ha confirmado que las estrategias de investigación que he elegido son las más eficaces para documentar un

camino de pedagogía activa, porque me han permitido fijar los momentos destacados que dan testimonio de la validez del enfoque pedagógico desarrollado a lo largo de muchos años de experiencia por los educadores de la escuela y reinventado cada día, en las fases de mi proyecto de investigación, en colaboración con ellos y con los niños.

Por último, confirmé la hipótesis inicial de que la Investigación Basada en el Arte es igualmente eficaz para analizar los procesos educativos que se dan en un aula universitaria, tanto por parte del profesor (opciones pedagógicas basadas en un enfoque dinámico, activo y creativo) como por parte del alumno (resultados obtenidos por mis clases durante el experimento).

Con respecto a objetivos más específicos, delimitados dentro del marco epistemológico y pedagógico en el que se inscribe esta investigación, el entorno educativo en el que se desarrolla la experimentación empírica y el contexto del arte contemporáneo, las conclusiones a las que creo haber llegado se

pueden resumir de la siguiente manera: en primer lugar, la fotografía es una herramienta que debería explotarse más para abordar un discurso coherente sobre la educación, para plantear nuevos puntos de vista y preguntas, para construir proyectos innovadores en torno al tema de la educación. De hecho, gracias a la fotografía ha sido posible diseñar, junto con los educadores de la escuela *Dalla parte dei bambini*, talleres educativos que utilizan imágenes y obras de arte para promover el desarrollo de la autonomía y la imaginación de los niños (más concretamente, Andy Warhol para los juegos de rol, Juan Miró para la abstracción y la pre-prescripción, etc.), las obras de arte callejero para la narración, el álbum para contar su propia historia, la visión de uno mismo y de sus seres queridos a partir de su memoria visual. En segundo lugar, una pedagogía activa basada en el arte es un terreno fértil para promover el concepto de “escuela difusa”, haciendo la educación directamente en la calle, el aprendizaje significativo a través de la experiencia de cada entorno y objeto, la libre expresión de los niños en relación con el medio ofrecido en el contexto educativo, por ejemplo, a

través del juego, la identificación con el otro, o a través del error como fuente de descubrimiento; y, con los estudiantes universitarios, gracias a actividades de creatividad y reflexión sobre la fotografía que requieren miradas inéditas sobre la realidad conocida, el uso de la imagen para una interpretación original del mundo, y la imitación como ejercicio útil, tanto para aprender nociones técnicas como para experimentar la propia creatividad y mejorar el lenguaje expresivo.

Todos los recursos innovadores que pude experimentar y explorar en la escuela infantil fueron trasladados al contexto universitario con el objetivo de “trastocar” los esquemas tradicionales de la enseñanza académica y desencadenar una nueva forma de interacción entre el profesor y los alumnos, así como la conquista de un papel protagonista por parte de éstos. Además, en la experiencia se revirtió también el orden habitual según el cual las teorías pedagógicas son elaboradas antes en el ámbito académico y luego aplicadas al nivel de la educación básica escolar.

El traslado de la pedagogía activa a las aulas universitarias me ha abierto una perspectiva inusual desde el punto de vista del profesor: me he propuesto enseñar el “qué” (qué es la fotografía) pero más aún he podido reflexionar sobre el “cómo” enseñarla, favoreciendo el papel activo y el pensamiento crítico del alumno frente al puro mecanismo de transferencia de nociones de los que son expertos a los que aún no lo son. Una herramienta pedagógica que he adoptado constantemente es la “foto provocación”: al presentar una fotografía para ser interpretada en cada lección, dejaba hablar a los alumnos, invitándoles a expresarse libre y críticamente, y luego desmontaba sus interpretaciones con un punto de vista inusual pero igualmente válido, para que se acostumbraran a la pluralidad y la originalidad.

Mi elección también trajo consigo nuevos dictados de cátedra: el espacio físico de la clase cambió, convirtiéndose en circular; la interacción y el debate con los alumnos pasó a ser de tipo 1:1; se animó a los alumnos a adoptar

una actitud crítica y el papel de participantes activos, mediante el fomento de la copia y el error. De ello deduje que el cuestionamiento de la enseñanza tradicional es esencial para la formación de los jóvenes adultos, que no buscan en el profesor universitario un experto en la materia que les transmita conocimientos técnicos, sino sobre todo una figura de referencia que sea idónea para enseñar y que les proporcione continuos estímulos para ponerse a prueba personalmente aplicando las nociones a la práctica.

Este nuevo método recibió respuestas muy positivas por parte de mis alumnos, ya que la novedad fue fácilmente comprendida, como lo confirma el cuestionario final: hubo muy pocas inasistencias; los ejercicios propuestos se realizaron puntualmente; hubo un nivel muy alto de motivación para interpretar la imagen y también, sobre todo, para copiarla, donde el mecanismo de la copia está tradicionalmente desaconsejado, si no condenado; y a lo largo del curso, incluso los alumnos que no se habían matriculado inicialmente participaron en el

## LIMITACIONES DEL ESTUDIO

curso; se rompió el papel de profesor-alumno, acogiendo también esa dimensión personal que suele estar ausente en un curso académico.

Dos conclusiones emergen con especial claridad al final de este recorrido de investigación: que el arte (el arte contemporáneo en particular) en un contexto educativo fomenta, no sólo el desarrollo de la identidad de los niños, sino también sus habilidades sociales; y que estimula, enriquece y da forma al pensamiento de los estudiantes además de fomentar el desarrollo de diferentes enfoques de diseño en el contexto universitario.

Al llevar a cabo mi estudio, me he encontrado con obstáculos y limitaciones. En primer lugar, la situación de la pandemia mundial me impidió acceder a las aulas de la escuela *Dalla parte dei bambini* durante mucho tiempo y, por tanto, fotografiar a los niños en persona y en directo.

Fuera de los periodos de emergencia sanitaria no siempre fue fácil relacionarse con la escuela elegida como caso de estudio: tuve que lidiar con largas esperas, tiempo limitado y horarios estrictos para las entrevistas y las admisiones. La relación con los padres también fue problemática: al tratarse de una escuela en la que los padres tienen un papel muy activo, muchos de ellos cuestionaron mi trabajo y, por tanto, decidieron no firmar los comunicados fotográficos. Esto me llevó a un problema muy serio, porque tuve que calcular cada toma sin tener la libertad de documentar las acciones indiferenciadas de los niños. Por lo tanto, tenía que notar en el visor de la cámara si uno de los niños sin permiso estaba involucrado y tratar de cortar la foto para excluirlo.

Esto era aún más complicado en el caso de las fotos de grupo o, mejor dicho, de las fotos que debían representar acciones de grupo. Para superar este problema, programé varias entrevistas con los padres, explicándoles lo mejor posible mi investigación y, sobre todo, su objetivo; algunos cambiaron de opinión y me permitieron fotografiar a los niños, pero otros no cambiaron de idea.

La emergencia sanitaria también repercutió negativamente en mis clases universitarias: la imposibilidad de dar clases presenciales limitó considerablemente la aplicación de los principios de la pedagogía activa que había estudiado y pretendía experimentar.

En particular, la Academia de Bellas Artes de Nápoles, a diferencia de la de Lecce, no me permitía entrar en el aula durante todo el semestre, lo que anulaba toda la didáctica y limitaba el papel activo de los alumnos. Intenté recuperar el aspecto de la participación y la interacción también durante las clases en línea, pero el resultado no estuvo a la altura de las expectativas: no tuve toda la clase bajo control, también

porque muchos estudiantes tenían sus cámaras web apagadas, no había contacto visual y la dispersión era alta.

Otra limitación está ligada a la Academia de Bellas Artes de Lecce, que en los dos últimos años escolares (2019/2020 y 2020/2021), ha amalgamado las horas lectivas, provocando un solapamiento entre cursos y sobre todo exigiendo una velocidad antinatural a los profesores para llevar a cabo las clases. Como consecuencia, las 75 horas de mi curso distribuidas en tres/cuatro meses se realizaron en menos tiempo, exactamente en 50 días en el período 2019/2020 y en dos meses y medio para el 2020/2021.

## PROSPECTIVAS DEL ESTUDIO

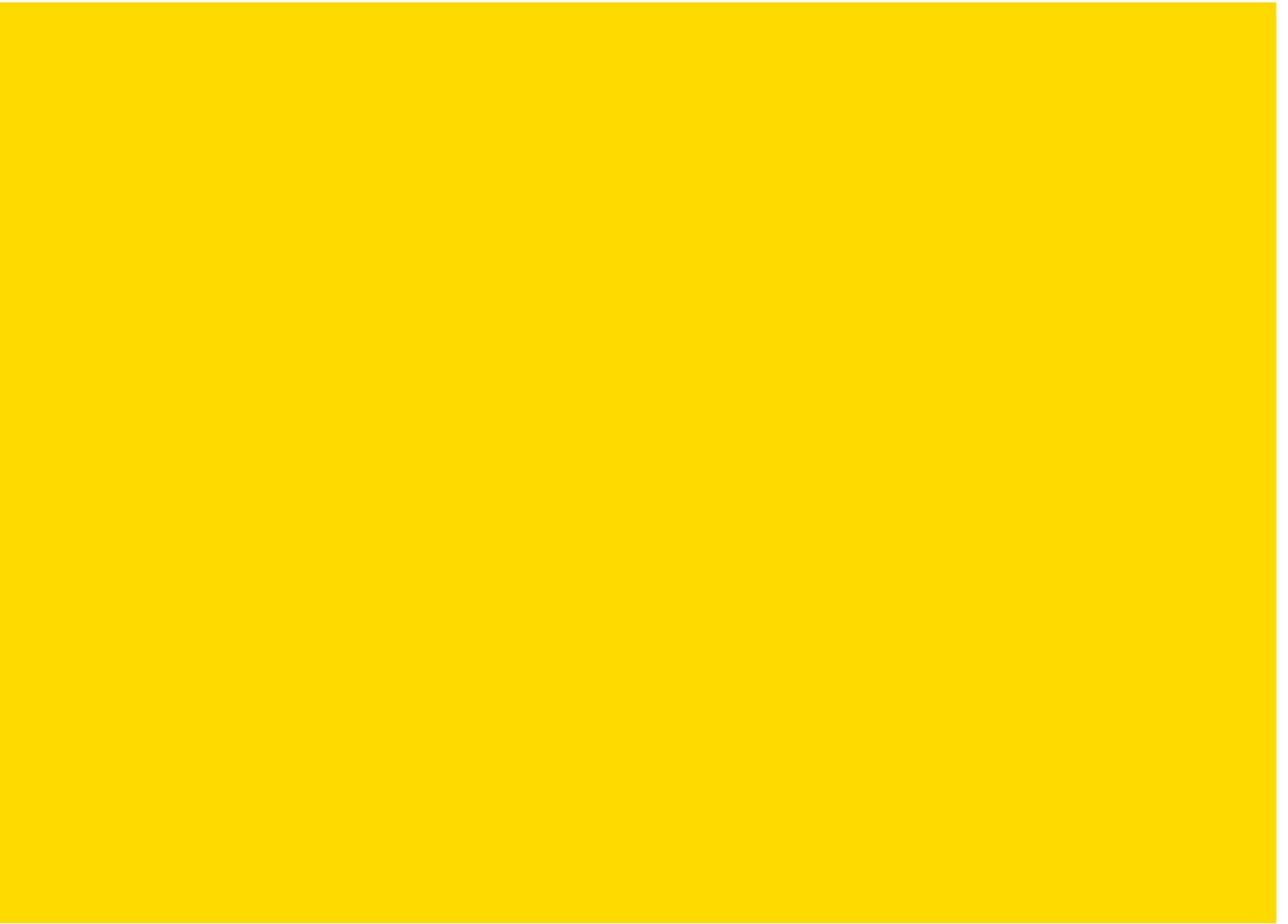
La trayectoria de estudio que he emprendido y profundizado sobre los principios de la pedagogía activa está destinada a continuar en una perspectiva de investigación dirigida en particular al ámbito en el que me he introducido más recientemente, el de la universidad; de hecho, es mi intención seguir llevando estos principios al aula para mejorar el nivel de calidad e innovación de la enseñanza y la participación activa de un número cada vez mayor de alumnos, documentando sus progresos y registrando sus respuestas.

Mi esperanza es que ya no me enfrente a las limitaciones impuestas por la enseñanza de emergencia y que pueda establecer una relación directa con los alumnos que no esté mediada por la tecnología.

También podría abrirse una nueva vía de investigación desde una perspectiva colaborativa, con la participación de grupos de profesores interesados en conocer los principios de la pedagogía activa, aplicarlos

en las enseñanzas respectivas y debatir una cuestión que me interesa mucho: ¿cómo se percibe la pedagogía activa según el lugar y la universidad en que se adopte?

Sin embargo, no me gustaría abandonar el sector preescolar, dedicando mis energías a la investigación de escuelas en Italia que aplican enfoques similares a *Dalla parte dei bambini* y continuando con la documentación de experiencias de pedagogía alternativa a través de las herramientas de la Investigación Basada en el Arte. La perspectiva podría extenderse también al extranjero, con el fin de crear una red de comparación entre operadores y un terreno en el que injertar nuevas experiencias, en un círculo que seguirá implicando también a la enseñanza universitaria.



# **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y APÉNDICES**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCADEMIA DI BELLE ARTI DI FIRENZE, (2021): Obiettivi formativi, en <https://www.accademia.firenze.it/it/percorsi-formativi/tutte-le-discipline-triennio/260-triennio-2013-2014-1/fotografia-degli-innocenti>
- ACCADEMIA DI BELLE ARTI DI LECCE, (2021): Didattica, en <http://www.accademialecce.it/didattica.asp>
- ACCADEMIA DI BELLE ARTI DI LECCE, (2021): Storia, en <http://www.accademialecce.it/storia.asp>
- ACCADEMIA DI BELLE ARTI DI NAPOLI, (2021): Design della comunicazione, en <http://www.abana.it/it/triennio/design-della-comunicazione/>
- ACCADEMIA DI BELLE ARTI DI NAPOLI, (2021): Offerta formativa, en <http://www.abana.it/it/didattica/offerta/>
- ACCADEMIA DI BELLE ARTI DI NAPOLI, (2021): Storia, en <http://www.abana.it/it/accademia/storia/>
- ACCADEMIA DI BELLE ARTI DI VERONA, (2021): Corso di fotografia, <https://www.accademiabelleartiverona.it/fotografia/>
- AGRA PARDIÑAS, M. J. (2005): El vuelo de la Mariposa: la investigación artístico-narrativa. En Marín-Viadel, R. (ed). Investigación en Educación Artística. Editorial Universidad de Granada
- AGRA PARDIÑAS, M.J. y MESÍAS J.M. (2007): Espacio Educativo. Espacio Estimulante. Universidad de Santiago de Compostela y Centro Galego de Arte Contemporánea
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, APA: (2010): Publication Manual of the American Psychological Association [Manual de publicación de la Asociación Americana de Psicología]. Washington: American Psychological Association
- ANNUARIO STATISTICO ITALIANO (2014): Sistema statistico nazionale Istituto nazionale di statistica, Roma, ISBN 978-88-458-1818-9
- ARBOLEDA ESTUDILLO, R. (2012): Repercusiones Del Consumo De Dibujo Animado Sobre La Creatividad Infantil, Tesis doctoral dirigida por Dr. D. Manuel Vélez Cea, Facultad de Bellas Artes Alonso Cano, Universidad de Granada
- ASHTON HARRIS, L. (2006): Blow up, IV: Sevilla
- BALČIAUSKAS, M. (2019): Mom Spends 17 Years Documenting Her Son Growing Up, And The Result Is Truly Powerful, en [https://www.boredpanda.com/mother-son-photos-annie-wang/?utm\\_source=google&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=organic](https://www.boredpanda.com/mother-son-photos-annie-wang/?utm_source=google&utm_medium=organic&utm_campaign=organic)
- BARBETTA, C. (2015): Quando il dolore diventa arte, en <http://www.vita.it/it/article/2015/06/26/quando-il-dolore-diventa-arte/135644/>
- BARBIERI, O. (1996): Luzzara. 40 anni ma sembra ieri. Specchio 40, 26 ottobre 1996

- BARONE, T., t EISNER, E. W. (1997): Arts Based Educational Research [Investigación Educativa Basada en Artes]. En J. Green, G. Camilli y P. Elmore (eds.), *Complementary Methods for Research in Education* [Métodos complementarios para la investigación educativa]: 71-116. Washington: American Educational Research Association
- BARONE, T.E. y EISNER, E. (2012): *Arts-Based Research*. London, Sage
- BARONE, T. (1995): The purposes of Arts-Based Educational Research. *International Journal of Educational Research*, 23, 2: 169-180
- BATESON, G. (1936): *Naven. A Survey of the Problems Suggested by a Composite Picture of the Culture of a New Guinea Tribe Drawn from Three Points of View*. Stanford, University Press
- BATESON, G. (1996): *Questo è un gioco*. Milano, Cortina (ediz. originale: *The message "This is the play"*. New York, Josiah Macy Foundation, 1956)
- BATESON, G. y MEAD, M. (1942): *Balinese Character. A Photographic Analysis*. New York, Academy of Sciences
- BAUMGARTNER, E. (2002): *Il gioco dei bambini*. Roma, Carocci
- BAUSELA HERRERAS, E. (2004): La Docencia A Través De La Investigación–Acción, *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653
- BENJAMIN, W. (2018): *Piccola storia della fotografia*. Milano, Abscondita (edición original: *Kleine Geschichte der Photographie*, "Literarische Welt", settembre-ottobre 1931)
- BERGER, J. (2001): *Usos de la fotografía*. Barcelona, Gustavo Gill
- BERGER, J. y MOHR, J. (1982): *Another Way of Telling*, New York, Pantheon Books. [Versión en español: *Otra manera de contar*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2007]
- BETTY, E. (2006): *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona, Ediciones Urano, S. A.
- BIANCHI, D. y MAINARDI, M. (2006): *Disegnatori si nasce e si diventa*. Quaderni dell'Alta Scuola Pedagogica, Bellinzona, Centro didattico cantonale
- BIBLIOTECA LABRONICA (2000): Fondo Oreste Minutelli, Centro di documentazione e ricerca visiva. *Fotografia dell'800 a Livorno*, en <http://pegaso.comune.livorno.it/labron/vmaria/fotoli/minutes.htm>
- BONDIOLI, A. (1996): Il gioco come area potenziale di sviluppo: il ruolo dell'adulto. "Bambini", vol. 12, 6: 30-36
- BORG DORFF, H. (2007): The debate on research in the arts. "Dutch Journal of music theory", 12, 1: 1-17

- BOWEN R.B., GREEN, L.L.J. y POLS, R. (1975): The Ford Project — The Teacher as Researchers. *Journal of In-Service Education*, 2 (1): 35-42
- BRESLER, L. (2006): Embodied Narrative Inquiry: A Methodology of Connection. *Research Studies in Music Education*, 27 (1): 21-43
- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza Psicología
- BRUNER, J. (1997): *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano, Feltrinelli (edición original: *The culture of education*, Harvard University Press, 1996)
- BUCKINGHAM, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Paidós: 47
- CAMPARSI, M. L. (2016): La fotografia di Luigi Ghirri per inquadrare un mondo ordinario, *The Wise Magazine*, en <https://www.thewisemagazine.it/2018/07/07/fotografia-luigi-ghirri-mondo-ordinario/>
- CAPELLI, A. y LORENZONI, F. (2002): *La nave di Penelope: educazione, teatro, natura ed ecologia sociale. Testimonianze e proposte a partire dai 20 anni di esperienze della Casa-Laboratorio di Cenci*. Firenze, Giunti
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research*. Philadelphia, Falmer Press
- CEDERNA, G., (2020): Non chiamiamola didattica a distanza ma didattica d'emergenza. Ridateci la classe, Vita en <http://www.vita.it/it/article/2020/05/03/non-chiamiamola-didattica-a-distanza-ma-didattica-demergenza-ridateci-/155320/>
- CEPPI, G. y ZINI, M. (1998): *Bambini, spazi, relazioni-metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia Reggio, Reggio Children e Comune di Reggio Emilia
- CHETTY, S. (1996): The Case Study Method for Research in small- and medium-sized Firms. *International small business Journal*, 15 (1): 73-85
- CHILTON, G., Y LEAVY, P. (2014): *Arts-Based Research Practice: Merging Social Research and the Creative Arts [La práctica de la Investigación Basada en Artes: fusionando la investigación social y las artes creativas]*. En P. Leavy (ed.) *The Oxford Handbook of Qualitative Research [El manual Oxford de investigación cualitativa]* (pp. 403-422). New York: Oxford University Press
- CHEROUX, C. (2009): *L'errore fotografico*. Torino, Einaudi
- COLLIER, J. y COLLIER M.C. (1967): *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*. Albuquerque, University of New Mexico Press
- COLMENARES E. y PIÑERO M. (eds.) (2008): *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Laurus, 14 (27): 96-114

- COLUZZI, F. (2011): La fotografia intima, tra pubblico e privato, su [https://issuu.com/francicoluzzi/docs/fotografia\\_intima\\_essay](https://issuu.com/francicoluzzi/docs/fotografia_intima_essay)
- CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J. (2000): Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco, Jossey-Bass
- CONVERTINI, T. (2020): Sbagliare si può e si deve. Rodari e il suo divertente museo degli errori, Insula Europea, 2020
- COREY, S.M. (1953): Action Research to improve School Practice. New York, Columbia University
- CORTÁZAR, J. (1963): Rayuela. Buenos Aires, Editorial Sudamericana
- COTTON, C. (2010): La fotografia come arte contemporanea. Torino, Einaudi
- CYOP & KAF (2013): Quore Spinato, edizione autoprodotta, Napoli
- DADABLOB, Yasumasa Morimura, l'artista trasformista, su <https://www.dadablob.com/yasumasa-morimura-lartista-trasformista-che-ama-calarsi-nei-panni-dei-protagonisti-della-storia-dellarte-e-del-cinema/>
- DALLARI, M. (2005): La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narrativa. Trento, Erickson
- DE CARLO, S. (2020): Simili, Lecce, Accademia Belle Arti
- DE GENNARO, G. (2014): Caravaggio, pittore visionario e sceneggiatore della luce, The Minimalist, en <https://origobrandname.wordpress.com/2014/06/28/caravaggio-pittore-maledetto/>
- DECRETO MINISTERIALE n. 89 3/7/2009 - I settori artistico-disciplinari dell'Accademia di Belle Arti
- DECRETO N° 254 DE 16 DE NOVIEMBRE DE 2012 - Reglamento que contiene las indicaciones nacionales para el currículo de las escuelas infantiles y el primer ciclo de la enseñanza-, en particular pp. 19-20 El entorno de aprendizaje
- DEWEY, J. (1909): Moral Principles in education, Boston, Houghton Mifflin Company
- DEWEY, J. (1949) [1938]: Esperienza e educazione, Firenze, La nuova Italia
- DEWEY, J. (2004): Democrazia e educazione, Sansoni, Firenze (ediz. originale: Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education. New York, MacMillan Company, 1916)
- DEWEY, J. (2017): Arte come esperienza, trad. italiana a cura di G. Matteucci. Palermo, Aesthetica (ediz. originale: Art as experience. New York, Penguin group, 1934)
- DILTHEY, W. (1949): Introducción a las ciencias del espíritu. México: Fondo de Cultura Económica

- DIRECTIONS (2019): Artes-Investigación-Educación, Conexiones y direcciones. Cham, Suiza: Springer
- DIRETTANEWS, (2010): La fotografa trasformista olandese Nienke Klunder, en <https://www.direttanews.it/2010/07/06/la-fotografa-trasformista-olandese-nienke-klunder/>
- DOCUMENTO MIUR (2012): Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia 2012, Annali della Pubblica Istruzione, año 88, número especial
- DPDB MONTECALVARIO (2020): La Scuola Diffusa – Quartieri Spagnoli Quartiere Educante su Tgr Campania, 2020, in <https://percorsiconibambini.it/quartiereeducante/2020/09/30/la-scuola-diffusa-quartieri-spagnoli-quartiere-educante-su-tgr-campania/>
- EISNER, E.W. (1993): The Emergence of New Paradigms for Educational Research. "Art Education", vol. 46, 6: 50-57
- EISNER E.W. y DAY, M. (2004): Handbook of Research and Policy in Art Education. London, Routledge
- EISNER, E.W. (1995): Educar la visión artística. Barcelona, Paidós
- EISNER, E.W. (1998): El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona, Paidós
- EISNER, E.W. (2008): Art and knowledge. En J. Gary Knowles y Adra L. Cole (eds.): Handbook of the Arts in qualitative research. London, Sage: 3-12
- EVANS, W. (1938-1940): Many are called
- EVANS, W. (1941): Let Us Now Praise Famous Men. Boston, Houghton Mifflin Harcourt
- EYSENCK, H. J. (2010): The roots of creativity: Cognitive ability or personality trait?, Taylor&Francis
- FABBROCINO, M. (2020): El arte visual como herramienta de investigación para analizar la imaginación de los niños. Tercio Creciente, DOI: SSN: 2340-9096 <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5790>
- FABBROCINO, M. (2021): Il Progetto Mirò: una ricerca per immagini. "Historia, arte y patrimonio cultural". Madrid, Dykinson: 453-480
- FABBROCINO, M. (2021): Scuola Sconfinata: participación activa de la comunidad educativa. Madrid, Dykinson
- FABBROCINO, M. (2022): La escuela dibujada, Tercio Creciente (en proceso de publicación)
- FLUSSER, V. (1983): Für eine Philosophie der Fotografie. Berlin, Andreas Müller-Pohle (ed. italiana: Per una filosofia della fotografia, Milano, Bruno Mondadori, 2006)
- FRANK, R. (1955): The Americans. Prima ediz: Les Américains. Paris, Delpire, 1958
- FRAYLING, C. (1993): Research in art and design. Royal College of Art Research Papers, vol. 1, 1: 1-5

- FREINET, C. [1963] (1974): *La scuola moderna*. Torino, Loescher (edición original: *L'école moderne française*. Vienne, Rossignol, 1946)
- FREIRE, P. (2008): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI
- FREIRE, P. (2011): *La pedagogia degli oppressi*. Torino, Gruppo Abele (edición original: *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1968)
- FURFARO, R. (2004): *Le rocce nella scatola*. Bergamo, Junior
- FURFARO, R. (2020): *La Scuola Diffusa – Quartieri Spagnoli Quartiere Educante su Tgr Campania*, en <https://percorsiconibambini.it/quartiereeducante/2020/09/30/la-scuola-diffusa-quartieri-spagnoli-quartiere-educante-su-tgr-campania/>
- FURFARO, R. (2021): *Il Piano Scuola? Che sia permanente e strutturale, non solo di “passaggio”, Spena, in Vita*.
- FUSCO, P. y McBRIDE, W. (1974): *The Photo Essay: How to share action and ideas through pictures*. London, Thames and Hudson
- GALLARDO LÓPEZ, J. A. y GALLARDO VÁZQUEZ, P. (2018): *Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil, Aportaciones Arbitradas – Revista Educativa Hekademos, 24, Año XI, Junio 2018*
- GARCÍA GIL, M. E. (2013): *El uso de la imagen como herramienta de investigación*, *Campos en Ciencias Sociales*, DOI:10.15332/s2339-3688.2013.0002.07
- GARDNER, H. (1987): *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires, Paidós (edición original: *Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity*, New York, Basic Books, 1982)
- GHIRRI, L. (2010): *Lezioni di fotografia*, Quodlibet Compagnia Extra
- GHIRRI, L. y CELATI, G. (1989): *Il profilo delle nuvole. Immagini di un paesaggio italiano*. Milano, Feltrinelli.
- GIANI GALLINO, T. (1990): *Il sistema bambino*, Bollati Boringhieri, Torino
- GIANI GALLINO, T. (1993): *Il bambino e i suoi doppi. L'ombra e i compagni immaginari nello sviluppo del sé*, Bollati Boringhieri, Torino
- GIANI GALLINO, T. (2008): *Il mondo disegnato dai bambini. L'evoluzione grafica e la costruzione dell'identità*, Giunti, Firenze
- GIANI GALLINO, T. (2013): *Psicologia e fotografia, Comignoli sognanti e comignoli guerrieri*, PsicoArt n.3
- GIURA, A. M. (2020): *You are my sunshine, my only sunshine*, Lecce, Accademia Belle Arti
- GOODNOUGH K. (2011): *Taking Action in Science Classrooms Through Collaborative Action Research*. Rotterdam, SensePublishers

- GRASSI, M. y ORSI, F. (2004): Luzzara. Cinquant'anni e più. Milano, Skyra
- GREENE, Th. M. (1940): The Arts and the Art of Criticism. Princeton, University Press
- GRIGOLETTO, L. (2022): Ékphrasis, ovvero un esperimento di transcodifica – La ruota panoramica. *Performative Thinking in Humanities*, n. 2, pp. 18-34
- GROTOWSKI, J. (2017): Per un teatro povero. Bulzoni, Roma
- GÜNEŞ, N., AKSOY, Ş., ÖZSOY, V. (2020): The Role of the A/r/tography Method in Art Teacher Training, *Universal Journal of Educational Research* 8(10): 4909-4919
- GUTIÉRREZ, R. (2006): Los estudios de casos una opción metodológica para investigar la educación artística. En Martín, R. (2006) *Investigación en educación artística. Granada: Universidades de Granada y de Sevilla.*
- HAUG, F. y Others. (1992): Female Sexualization. A Collective Work of Memory (2nd ed.). Translated by Erica Carter from the original text Sexualisierung: Frauenformen 2 (1983). Wiltshire: Verso
- HERNÁNDEZ, F. (2000): Educación y cultura visual. Barcelona, Octaedro
- HERNÁNDEZ, F. (2008): La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, vol. 26: 85-118
- HICKMAN, R. (2008): Research in Art and Design Education. Bristol, Intellect
- IRWIN, R. (2000): *A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry.* Vancouver, Pacific Educational Press
- IRWIN, R. (2013): La práctica de la a/r/tografía, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 25, núm. 65-66, enero-diciembre de 2013
- JUNG, C.G. (2010): *Il Libro Rosso.* Milano, Bollati Boringhieri (edición original: *Das Rote Buch*, Düsseldorf, Patmos, 2009)
- KELLOGG, R. (1955): *What children scribble and why.* Palo Alto, National Press Books
- KELLOGG, R. (1971): *Analyzing children's art.* Palo Alto, National Press Books
- KNIGHT, L., Y CUTCHER, A. L. (2018): *Arts-Research-Education. Connections and*
- KNOWLES, J.G. y COLE, A.L. (2008): *Handbook of the Arts in Qualitative Research. Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues.* London, Sage
- LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona, Graó
- LAWLER, S. (2002): Narrative in Social Research. En MAY, T. (ed.): *Qualitative Research in Action.* London, Sage: 242-258

- LEAVY, P. (2009): *Method meets Art*. New York, Guilford Press
- LEAVY, P. (2017): *Research design. Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches [Diseño de investigación. Cuantitativa, cualitativa, métodos mixtos, basados en artes y enfoques de investigación participativa basada en la comunidad]*. Nueva York, Guilford: 4
- LEWIN, K. [1946] (1973): *Action research and minority problems*. En K. Lewin (201 – 216): *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin). London: Souvenir Press: 34-46
- KEMMIS, S., & MCTAGGART, R. (1988): *The action research planner* (3rd ed.). Geelong: Deakin University
- LONG, H. (2014): *An Empirical Review of Research Methodologies and Methods in Creativity Studies (2003–2012)* [Una revisión empírica de las metodologías y métodos de investigación en los estudios sobre creatividad (2003-2012)]. *Creativity Research Journal*, 40. DOI: 10.1080/10400419.2014.961781
- LORENZONI, F. (2019a): *I bambini ci guardano. Un'esperienza educativa controvento*. Palermo, Sellerio
- LORENZONI, F. (2019b): *Fare didattica in spazi flessibili*. Entrevista del 3 de marzo realizada por el Instituto Nacional de Documentación e Innovación Educativa en <https://youtu.be/4vornAdQ8kQ>
- LOTMAN, J. M. (1973): *Il problema del segno e del sistema segnico nella tipologia della cultura russa prima del XX secolo*, en Lotman, J. M. – Uspenskij, B. A. Uspenskij (eds), *Ricerche semiotiche*, Torino, Einaudi: 40-61
- LOWERY, R. (2018): *Samuel Fosso*, en <https://www.moma.org/artists/67095>
- LUBRANO, V. (2021): *Che cosa è la pedagogia dell'errore, Didattica Persuasiva*, en <https://didatticapersuasiva.com/didattica/pedagogia-dellerrore>
- MALAGUZZI, L. (1983): *L'educazione dei cento linguaggi dei bambini. "Zerosei"*: 4-5
- MALAGUZZI, L. (2010): *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo, Junior
- MALAVASI, L., & ZOCCATELLI, B. (2012): *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Parma, Junior-Spaggiari
- MANCINI, L. (2005): *Il linguaggio del colore*. Bergamo, Junior
- MANGANO, P. (2016): *Le Accademie d'Arte dal rinascimento all'epoca dei lumi*, en <https://passionarte.wordpress.com/2016/02/10/le-accademie-darte-dal-rinascimento-allepoca-dei-lumi/>
- MANGANO, P. (2016): *Nascita e ruolo delle Accademie d'Arte*, en <https://passionarte.wordpress.com/2016/01/13/nascita-e-ruolo-delle-accademie-darte/>

- MARÍN-VADEL, R., (2000): Didáctica de la Expresión Plástica o Educación Artística. En L. Rico Romero y D. Madrid Fernández (eds.), Fundamentos didácticos de las áreas curriculares. Madrid, Síntesis
- MARÍN VIADEL, R. (2005): La 'Investigación Educativa basada en las Artes Visuales' o 'ArteInvestigación' Educativa. En MARÍN VIADEL, R. (ed.) (2005): Investigación en educación artística: 223-274
- MARÍN VIADEL, R. (2005): Investigación en Educación Artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las Artes y culturas visuales. Granada, Universidad de Granada y Universidad de Sevilla
- MARÍN VIADEL, R. (2008): Modelos artísticos de investigación en Educación Artística. En Actas del 2º Congreso Internacional de Educación Artística y Visual: Retos sociales y diversidad cultural. Sevilla: Ilustre Colegio Oficial de Licenciados y Doctores en Bellas Artes de Andalucía
- MARÍN VIADEL, R. (2011): Investigación en Educación Artística. "Educatio Siglo XXI", 29: 211-230
- MARÍN VIADEL, R. y RÓLDAN, J. (2010): Photo essays and photographs in visual arts based educational research. "International Journal of Education through Art", 6 (1): 7-23
- MARIN VIADEL, R. y RÓLDAN, J. (eds.) (2012a): Metodologías Artísticas de Investigación en Educación. Málaga, Ediciones Aljibe: 40-65
- MARÍN VIADEL, R. y RÓLDÁN, J. (2012b): Instrumentos y técnicas en las metodologías de Investigación basadas en las artes Visuales. En AA.VV (eds.), Actas 4º Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Jaén, Universidad de Jaén: 1-28
- MARÍN VIADEL, R. y RÓLDAN, J. (2014): 4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en investigación educativa basada en las artes visuales, in MARIN VIADEL, R. y RÓLDAN, J. (eds.), Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2: 71-114
- MARÍN VIADEL, R. y RÓLDÁN, J. (2019): *A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. Arte, Individuo y Sociedad*, ISSN: 1131-5598, vol. 31, 4: 881-895
- MARÍN VIADEL, R., RÓLDÁN, J. y CEPEDA-MORALES, M. (2013): Educational Research, Photo Essays and Film: Facts, analogies and arguments in Visual *A/r/tography*. UNESCO, Observatory Multi-Disciplinary Journal in the Arts (3:1): 1-10
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2000): La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7 (1): 27-39
- MAYANNE, S. Sophie Mayanne, en <http://sophie-mayanne.com/behind-the-scars-selected-works/c520t49muwf4bfmm3lnrx2pierzux>
- McNIFF, S. (1998): *Art-Based Research*. London, Kingsley Publishers

- MEAD, M. (1977): L'inverno delle more: la parabola della mia vita. Milano, Mondadori
- MENA DE TORRES, J. (2016): Construcción del concepto visual de la educación. Visiones de la educación a través de la fotografía artística, la fotografía de prensa y los estudiantes. Tesis doctoral, Universidad de Granada
- MESÍAS LEMA, J. M (2012): *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado*. Tesis doctoral, Universidad de Granada
- MESÍAS-LEMA, J. M. (2019): *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona, Graó
- MESÍAS-LEMA, J.M. (2021): La investigación educativa basada en las artes ya no necesita mártires. Un pequeño homenaje a la práctica docente de Mark Rothko. *International Journal of Arts-based Educational Research*, 1 (1): 1-6
- MICHALS, D. (1973): Things are Queer
- MILJAK, A. (1996): Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja, Persona, Zagreb.
- MILJAK, A. (2009): Življenje djece u vrtiću, SM Naklada d.o.o., Zagreb
- MOČINIĆ, S. y MOSCARDA, C. (2016): L'ambiente come fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia. Università Juraj Dobrila di Pola, Facoltà di Scienze della Formazione
- MODOTTI, T. (1929): *Exposición en Ciudad de México*
- MOLINA, J. A. (2009): *Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid
- MOLINA, J.A. (2009): *Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid
- MONTESSORI, M. (1952): *La mente del bambino*. Milano, Garzanti
- MONTESSORI, M. (2000): *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti
- MORELLI, M. (2021): Luigi Ghirri: 6 lezioni di fotografia da uno dei più grandi, Fotocomefare, en <https://fotocomefare.com/luigi-ghirri/>
- MOTTANA, G. (2017): *La città educante. Manifesto della educazione diffusa*. Trieste, Asterios
- MULAS, U. (1969-1972): *Verifiche*. Archivio Ugo Mulas, Milano – Galleria Lia Rumma, Milano-Napoli
- MUNARI, B. (1971): *Artista e designer*. Roma-Bari, Laterza
- MUNARI, B. (1981): *Il laboratorio per bambini a Brera*. Bologna, Zanichelli

- MUNARI, B. (1985): I laboratori tattili. Bologna, Zanichelli
- MUNARI, S. (2019): La serialità in fotografia, en <https://saramunari.blog/2019/06/11/la-serialita-in-fotografia/>
- MUNARI, S. (2020): Cindy Sherman en <https://saramunari.blog/cindy-sherman/>
- MUYBRIDGE, E. (1878): The Horse in Motion. Scientific American, 19 ottobre 1878
- NAPOLITANO, P. (2016): Pensiero Triangolare e città, Il caso “Quartiere Avvocata / Quartiere dell’Arte”. Agribusiness Paesaggio & Ambiente, Vol. XIX - n. 1, en [https://www.academia.edu/37320714/Il\\_caso\\_Quartiere\\_Avvocata\\_Quartiere\\_dellArte\\_](https://www.academia.edu/37320714/Il_caso_Quartiere_Avvocata_Quartiere_dellArte_)
- NASTRO, S. (2016): Si può insegnare l’arte? Parlano i docenti artisti, en <https://www.atribune.com/professionieri-e-professionisti/didattica/2016/11/si-puo-insegnare-larte-parlano-i-docenti-artisti-i/>
- NUÑEZ, C. (2005): The Self-Portrait Experience
- PACE, P. (2020) Scuole chiuse a Napoli, ma nei vicoli nasce la DaB: “Didattica Dal Balcone”, en <https://youmedia.fanpage.it/video/aa/X48s9eSwVXG543hj>
- PANEBIANCO, C. No memory is ever alone, en <http://www.catherinepanebianco.com/no-memory-is-ever-alone-1>
- PARASKEVA, E. The last days of Sara, su <https://www.elenaparaskeva.com/the-last-days-of-sara>
- PEARS, D. (2020): We Have Synesthesia, So We Spent 2 Years Photographing ‘Colored’ Letters To Show How We See Them (23 Pics), en [https://www.boredpanda.com/syntesthetic-alphabet-fine-art-photography-dasha-pears/?utm\\_source=google&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=organic](https://www.boredpanda.com/syntesthetic-alphabet-fine-art-photography-dasha-pears/?utm_source=google&utm_medium=organic&utm_campaign=organic)
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos. Madrid, La Muralla
- PERNER, J. (1994): Comprender la mente representacional, Barcelona, Paidós: 74
- PEZZUTO, P. (2020): Appunti d’Espressione, Lecce, Accademia Belle Arti
- PIAGET, J. (1999) [1945]: La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione, Firenze, La nuova Italia
- PIAGET, J. (2001): Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia, Torino, Einaudi
- PICCINI, R. (2012): Investigación Basada en las Artes. Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes – Universidad de la República Oriental del Uruguay
- PIERONI, A. (ed.) (2020): Pillole sulle fotosequenze. Associazione Magazzini Fotografici
- PRETE, M. (2020): Cindy Sherman e gli stereotipi del femminile, en <https://finestresuartecinemaemusica.blogspot.com/2020/09/cindy-sherman-la-decostruzione-degli.html>

- PROSSER, J. (ed.) (1998): *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researcher*. London, Falmer
- PROSSER, J. y SCHWARTZ, D. (1998): Photographs within the Sociological Research Process. In PROSSER, J. (ed.) (1998): *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*: 115-130
- REDAZIONE NOVE DA FIRENZE (2000): Le invenzioni di Archimede Castellani. Mostra fotografica di un trasformista dell'800, su <https://www.nove.firenze.it/a002092247-le-invenzioni-di-archimede-castellani-mostra-fotografica-di-un-trasformista-dell-800.htm>
- RESTELLI, B. (2010): Bruno Munari, la polisensorialità e i bambini. Contribución al evento "Libri che prendono forma", Roma, 10 marzo 2010
- RESTREPO GÓMEZ, Bernardo (1994): La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7: 45-55
- RICCI, A. (2006): *Bateson & Mead e la fotografia*. Roma, Aracne
- RICCO, P. (2020): *One Minute Sculptures*, Lecce, Accademia Belle Arti
- RINALDI, C. (1998): The Space of Childhood, in Ceppi, G. e Zini, M. (a cura di), *Children, spaces, relations. Metaproject for an environment for young children*, Reggio Emilia, Reggio Children
- RODARI, G. (1960): *Da Filastrocche in cielo e in terra*, Torino, Einaudi
- ROLDÁN, J. (2012): Las metodologías artísticas de Investigación basadas en la fotografía. En
- ROLDÁN, J. y HERNÁNDEZ, M. (eds.) (2010): *Al otro lado. Fotografía y pensamiento visual en las culturas universitarias*. Aguascalientes: Universidad de Aguascalientes
- RORANDELLI, R. (2019): *Bitter Leaves*. London, Gost Books
- ROSSI, G. (2020): La fotografia, il tempo, il ricordo, la memoria, en <https://www.google.com/url?q=https://www.nocsensei.com/letture/giorgiorossi/la-fotografia-il-tempo-il-ricordo-la-memoria-la-storia-prima-parte/&sa=D&source=docs&ust=1638684194138000&usg=AOvVaw1QaiCkLJSuBkCywXO7Rjig>
- RUGNONE, A. (2017): Franco Vaccari, *Esposizione in tempo reale N.4. Lascia una traccia fotografica del tuo passaggio (1972)*, en <https://www.createwithcream.ph/recipe/mocha-ref-cake?fbclid=IwAR1ECjPTkps0HnY4SvisnVm3eGzldvmwrROSguAuIMjiHQSGlRb9ftmVbFQ>
- SANCHO, J.M. y HERNÁNDEZ, F. Y (1998): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós
- SANGUINETTI, A. (2010): *The Adventures of Guille and Belinda and the Meaning of their Enigmatic Dreams*. Segunda ediz. London, MACK, 2021

- SANGUINETTI, A. (2020): *The Illusion of an Everlasting Summer*. London, MACK
- SARABIA SÁNCHEZ, F.J. (1999): *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*. Madrid, Pirámide
- SAVIO, D. (1995): *Gli esordi del gioco simbolico*. *Bambini*, vol. 9: 29-35
- SAWADA, T. (2005): *OMIAI* ☺, Kyoto, Seigensha Art Publishing
- SAWADA, T. (2006): *School Days*. Kyoto, Seigensha Art Publishing
- SCHÖN, D. (1982): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books
- SEKULA A. (2003): In *Conversation with Benjamin H. D. Buchloh*, dans *Performance Under Working Conditions*, Vienne, Hantje Cantz
- SETTEMBRE, L. (2019): *La nascita della scuola "Dalla parte dei bambini"*. Intervista registrata da M. Fabbrocino il 26 novembre 2019 presso la sede di Pontano
- SIEGESMUND, R. (2008): *Arts-Based Research in Education; Foundations for Practice*. New York, Routledge
- SINNER, A., LEGGO, C., IRWIN, R., GOUZOUASIS, P. y GRAUER, K. (2006): *Arts-Based Educational Research Dissertations: Reviewing the Practices of new Scholars*. "Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation", 29(4): 1223-1270
- SMITH, E. (1950): *Spanish village*, New York, Life
- SOTO SOLIER P. M. (2018): *Aprendizaje experiencial del Patrimonio Cultural a través de la performance art en el Grado en Educación Infantil*. En E. Dominguez Romero, J. Bobkina, y M. L. Pertegal Felices (Coords.) *Alfabetización digital e informacional. Herramientas universitarias* (pp.483-498) Barcelona, Gedisa
- SPENA, A. (2021): *Il Piano Scuola? Che sia permanente e strutturale, non solo di "passaggio"*, Vita, su <http://www.vita.it/it/interview/2021/05/17/il-piano-scuola-che-sia-permanente-e-strutturale-non-solo-di-passaggio/437/>
- SPERATI, S. (ed.) (2020): *Il metodo Bruno Munari*, in da ANTONIETTI, A. y MOLTENI, S. (ed.): *Educare al pensiero critico*. Trento, Erickson
- SPRINGGAY, S.; IRWIN, R. L. Y KIND, S. W. (2005): *A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text [A/r/tografía como Indagación Vital a través del arte y del texto]*. *Qualitative Inquiry*, 11(6), pp. 897-912. DOI: 10.1177/1077800405280696
- STEIER, F. (1991): *Research and Reflexivity*. London, Sage
- STEINER, R. (2016): *Arte dell'educazione*. Antropologia. Milano, Antroposofica
- STEINER, R. (2016): *Educazione del bambino e preparazione degli educatori. L'educazione del bambino dal punto di vista della scienza dello spirito*. Milano, Antroposofica

- SULLIVAN, G. (2005): *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*. Thousand Oaks, CA, Sage
- SULLIVAN, G. (2006): *Research Acts in Art Practice*. *Studies in Art Education*, 48: 19-35
- SWINTON, T. (2019): *Spirit of the Age*, en <https://aperture.org/editorial/tilda-swinton-orlando/>
- TADDEI, N. (1984): *Lettura strutturale della fotografia*. Roma, EDAV
- TANIA & LAZLO (2010): *The Essence of decadence*, en <https://www.tania lazlo.com/the-essence-of-decadence>
- TAPPOLET, C. (1982): *Reasons and Emotions*, Daniel Star (ed.), Oxford, *The Oxford Handbook of Reasons and Normativity*
- TARTAGLIA ARTE (2019): *Un Progetto Fotografico Sulle Cicatrici: La Bellezza Imperfetta Del Corpo*, en <https://tartagliaarte.org/2019/08/24/un-progetto-fotografico-sulle-cicatrici-la-bellezza-imperfetta-del-corpo/>
- TASSO, A. F., HISLI SAHIN, N., SAN ROMAN, G. J., (2021): *COVID-19 Disruption on College Students: Academic and Socioemotional Implications, Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, Vol. 13, No. 1: 9–15
- TEJERINA LOBO, I. (2005): *Literatura infantil y formación de un nuevo maestro*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes
- TURRISI, F. (2019): *Riscoprire il rapporto con se stessi, con gli altri, con la natura*. La scuola secondo Franco Lorenzoni, Ohga.it en [www.ohga.it/riscoprire-il-rapporto-con-se-stessi-con-gli-altri-e-con-la-natura-la-scuola-secondo-franco-lorenzoni](http://www.ohga.it/riscoprire-il-rapporto-con-se-stessi-con-gli-altri-e-con-la-natura-la-scuola-secondo-franco-lorenzoni)
- UCINI, C. (2020): *Intro/verso*, Lecce, Accademia Belle Arti
- ULKUNIEMI, S. (2003): *Working with the Genre of Family Photography*. InSEA Member Presentations. Papers and Workshops CD-Rom. The 31st InSEA World Congress 2002. New York : The Center for International Art Education Inc. Columbia University. Teachers College
- ULKUNIEMI, S. (2004): *Healing Through Sharing? Personal Photographs Bridging the Past with the Present, Yours with Mine*. In Özsoy, Vedat & Kiri (eds.) *InSEA Living on a Bridge*. 7th European Regional Congress. The International Society for Education Through art. Turkey : Turkish Visual Arts & Gazi University: 299-324
- ULKUNIEMI, S. (2007): *Exposed lives: dialogues between viewers and installations about family photography*. *International Journal of Education through Art* 3(1): 43–55
- ULKUNIEMI, S. (2009): *Working With The Genre Of Family Photography*, Lic. in Art Education, M.Ed., Lecturer in Art Education
- UNESCO (2010): *Final Report by Professor Larry O'Farrell General Rapporteur of the Conference. Closing Session of the Second World Conference on Arts Education*, May 25-28, 2010, Seoul, Korea

- VACCARI, F. (1979): *Fotografia e inconscio tecnologico*. Torino, Einaudi
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1982): *Educación Y Desarrollo Social Del Alumno*, Anaya, Madrid
- VECCHIO C. (2020): *Relazione Accoglienza Alici, Napoli, network "Dalla Parte dei Bambini"*
- VECCHIO C. ET AL. (2020): *Alici Una scuola per messaggi, Programmazione settimanale Alici, Napoli, network Dalla Parte dei Bambini*
- VECCHIO, C. y POLIDORO, L. (2019): *Il metodo della scuola, Napoli, Dalla parte dei bambini. Intervista registrata da M. Fabbrocino il 3 dicembre 2019 presso la sede di Foqus*
- VECCHIO C. y POLIDORO, M. (2021): *Progetto Alici, Napoli, network Dalla Parte dei Bambini*
- VYGOTSKIJ, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica
- VYGOTSKIJ, L.S. (1981): *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*. Roma, Armando
- VYGOTSKIJ, L.S. (1986a): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal
- VYGOTSKY, L. S. (1986b): *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA MIT Press
- WALLACH, M. A. y KOGAN, N. (1983): *Creatividad e inteligencia en el niño*, in STROM, R. D. (ed), *Creatividad y educación*, Barcelona, Paidós: 84
- WANG, C. C. (1999): *Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health*. *Journal of Women's Health*, 8(2)
- WEBB, A. (2016): *La calle. Photographs from Mexico*. New York, Aperture Foundation
- WEBER, S. y MITCHELL, C. (2004): *Not just any Dress: Narratives of Memory, Body, and Identity*. Bern, Peter Lang
- WHISTON SPIRN, A. (2014): *The Eye is a Door: Landscape, Photography, and the Art of Discovery*. Cambridge MA, Wolf Tree Press
- WIEBE, S., CASELEY SMITH, C. (2016): *A/R/Tography And Teacher Education In The 21st Century*, *Mcgill Journal Of Education* • Vol. 51 No 3 Fall 2016
- WINNICOTT, D.W. (1974): *Gioco e realtà*. Roma, Armando (edición original *Playing and Reality*. London, Tavistock, 1971)
- WOOD, D., BRUNER J. y ROSS G. (1976): *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100

- WORTH, S. (1980): Margaret Mead and the Shift from “Visual Anthropology” to the “Anthropology of Visual Communication”. *Studies in Visual Communication*, vol. 6, 1: 15-22
- YIN K.R. (2003): *Case Study Research. Design and Methods*. London, Sage Publications
- YOUNG DECADENT, (2010): Tania & Lazlo en <https://www.giovaniantisti.it/tania-brassesco-e-lazlo-passi-norberto/young-decadent>
- ZANNIER, I. (1967): Paul Strand. 24 foto. Foto, 6 junio 1967
- ZANNIER, I. (1988): *L'occhio della fotografia*. Firenze, La Nuova Italia
- ZAVATTINI, C. y BERENGO GARDIN, G. (1976): *Un paese vent'anni dopo*. Torino, Einaudi
- ZHANG, M. (2018): Photos That Show Similarities Between the Human Body and Nature, en <https://petapixel.com/2018/07/18/photos-that-show-similarities-between-the-human-body-and-nature/>
- ZOLLO, G. (2021): Il valore dell'errore nel processo di apprendimento, *Educazione & Scuola*, en [http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/valore\\_errore.htm](http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/valore_errore.htm)

## ▶ APÉNDICES

## ▶ APÉNDICE I. NOTAS DE CAMPO

I BAMBINI IMMAGINANO  
 DI ESSERE RUCI AERO  
 e non hanno i giocattoli,  
 infatti se li hanno vengono  
 vincolati ai giochi stessi,  
 con una bambola solo subito  
 una mamma e con una  
 palla giocano e allora,  
 si trasformano soprattutto  
 in un altro ruolo quando  
 giocano in spazi limitati;  
 circonceri, più sono piccoli  
 gli spazi e più sono delimitati  
 più si fionano, se invece  
 sono in spazi aperti,  
 giocano o circonceri, e  
 usano anche o comunque  
 a qualunque gioco prevede  
 la corsa e il salto.

Nel caso specifico dei bambini  
 della rete e delle  
 scuole dell'infanzia di via  
 Bogli, si trasformano  
 in un altro personaggio  
 soprattutto quando sono  
 in volo, tutto ciò avviene  
 maggiormente se gli  
 viene chiesto di volare  
 ridotti e rilassati e  
 accade maggiormente nei  
 primi momenti delle  
 mattine, dopo qualche  
 prefraseo si volano  
 e a come se ne  
 hanno lo spazio, oppure  
 leggere, leggere e disegnare,  
 anche per far quando  
 gli viene detto di fare

la maestria  
 una parte  
 e in parte  
 basta solo  
 em e d  
 li. disegna  
 in una  
 momento  
 importante  
 del volo e  
 quel mon  
 che non  
 entusiasmo  
 I volò che  
 quel con  
~~tra~~ in  
 mix? Un cor  
 che preveda  
 muscoli col

si preferisce di  
 viene letteralmente  
 in ordine,  
 diversi di pochi  
 negli. L'importanza  
 ed alle lingue  
 restie è un  
 si prende  
 te e riconosce  
 la loro in  
 auto-  
 uno un grande  
 pupiscono  
 assoluto progressivo  
 tore per bambini  
 le due bambine  
 una femmine

Spesso i volti si intravedono  
 e quando ~~da~~ in un gruppo  
 di sole femmine, la  
 più importante regola  
 di esse fette le  
 altre due scelgono  
 un modo maschile, cioè  
 non avviene nei  
 bambini maschi, i quali  
~~o con~~ non scelgono nei  
 di essere "girato" ma  
 moltiplicano lo stesso  
 ruolo più volte.  
 (ci sono più gattolati e più  
 felici)  
 Altri volti sono identificati  
 nelle viak's con le femmine  
 e nelle Tortughe viak's per  
 i maschi.

Capita che qualcuno prenda  
 a fare le mummie, o le  
 dei bambini malati.  
 Nota molto più immaginosa  
 nelle bambine che nei  
 bambini, le cui  
 frequentemente un pelle  
 più fissa e calca.  
 Le bambine richiamano  
 continuamente la mia  
 attenzione, i bambini  
 molto meno.  
 Una bambina che fissa da  
 sole mentre gli altri  
 mangiano mi ha  
 appena detto: "quando  
 uno si ama più forte  
 tutto!"

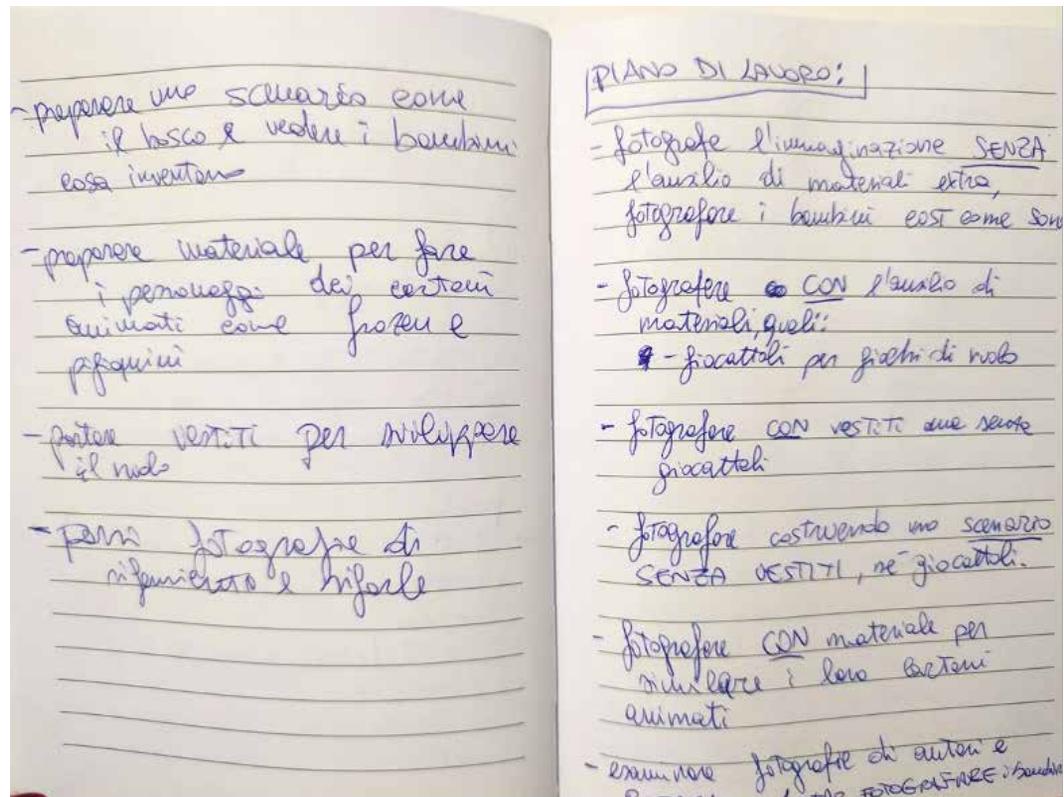


Fig. a.2 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Notas sobre el es

20 APRILE SENZA OGGETTI - NE SOGGERIMENTI

- Quando chiedo ai bambini di  
~~per~~ immagini ~~o~~ come un  
 animale vanno nel pallone,  
 qualcuno mi dice di voler  
 essere un gatto o altri una  
 Tigre, ma nel momento di  
 svolgere la parte della  
 Tigre o del gatto non  
 lo sanno rappresentare, vanno  
 dei bambini a 2 o 3 anni  
 per mettere 2 o 4 zampe,  
 una bambina dice miro e  
 allora un'altre bambina  
 risponde mia, ma non  
 a 2 o 3 anni, restano in  
 piedi, come se fosse abitate  
 a volte solo animali nei  
 cartoni animati, ~~perché~~ perché

mentre a due zampe  
 - quando chiedo ai  
 bambini di pensare  
 un personaggio, l'abitudine  
 ricade sempre sugli  
 stessi personaggi legati  
 ai cartoni animati e  
 quando dico loro che possono  
 fare qualche altro personaggio  
 oltre a quelli dei cartoni  
 animati, molti non  
 lo vogliono fare, solo  
 qualcuno inventa ~~una~~  
 volti pitocchi (sotto un  
 suggerimento, vanno adatte  
 un volo grise che io lo  
 suggerisco, di loro volontà  
 dicono di voler fare solo i  
 spauriti). Quando dico che  
 possono fare le poverelle, le

mamma, le bambine dei disegni  
 di noi e possono ad interpretarlo  
~~facendo~~ ricercando qualche  
 aspetto ~~per~~ come una  
 ipotesi da porre in  
 fatto con le costruzioni,  
~~per~~ i maschietti per  
 mi dicono di no e vogliono  
 fare solo gli stessi giochi,  
 sviluppatosi in continue  
 una delle interpretare  
 ment'altro.

25 e 28 APRILE

Se ai bambini viene suggerito il  
 gioco da fare, si formelano,  
 si bloccano, perdono le  
 loro spontaneità.

Se gli ~~costruiscono~~ costruiscono  
 dei giochi come una collana  
 di perline e grani, si fermano  
 per giocare seduti e eretti,  
 come se fanno sotto osservazione.

Se invece gli fornisco dei  
 vestiti, li indossano con  
 grande entusiasmo ma non  
 poi si bloccano e non  
 sanno cosa fare.

Preferiscono fare i personaggi  
 soliti: dei cartoni animati,  
 i pipi-max, e quelle pseudo  
 chiedo di fare gli animali

Li identificano con i personaggi di  
cartoni animati.

1° PROVA con i giocattoli della  
Cocina.

Immaginamento, staccati in fessure  
e spesso come sotto ammorbidimento.  
Si sentono in un teatro  
ma poco si immedesimano.

Quando non può spazi a piti  
non riesce a controllare,  
a giocare con le gioielle  
o ad acciuffarsi, sotto  
invito fido di loro ~~personaggi~~  
personaggi ma poi li abbandona  
dopo poco, disperdendoli.  
Tra giocattoli e acciuffi parallel.

L'immaginazione si ~~sentono~~  
La creazione di nuovi  
pensieri in scatenata,  
quando sono nelle proprie  
eloni, in un ambiente familiare  
chiamato dalle nurse e  
quando nessuno gli chiede  
di fare altre cose.  
Alesmi di bo provano un  
grande entusiasmo, spingono  
gli altri bambini affrettati  
e ~~seguono~~ possono restare  
davanti a Tutti e fare  
vedere.

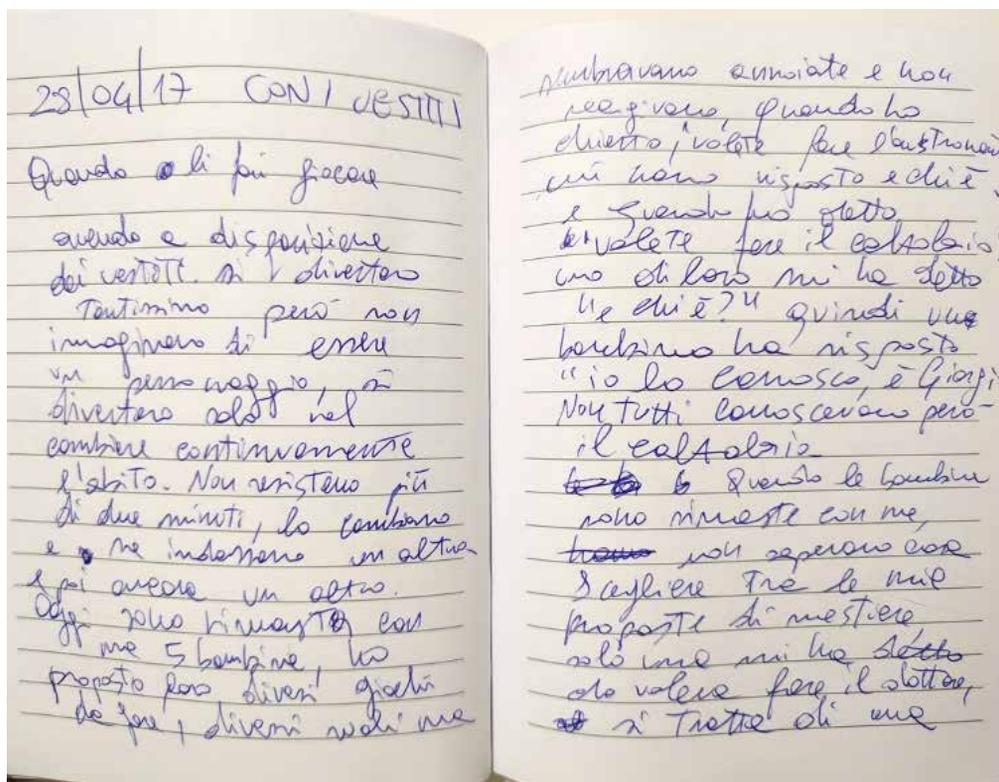


Fig. a.4 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Notas sobre el es

I bambini meschi creano  
 il contatto fisico, litigano  
 tantissimo o meglio giocano  
 a fare la lotta o cercano  
 una palla per giocare a  
 calcio, anche quando abbiamo  
 messo su un piccolo teatro  
 fatto in cui tutti loro si  
 esibivano, i maschietti non  
 sapevano cosa fare e finivano  
 per giocare alle botte sempre  
 e costantemente.

215

Quando i bambini sono nel  
 loro spazio conosciuto, mentre  
 gli altri fanno il loro letto,  
 due si alzano e imitano  
 a giocare a football, fanno  
 sapere un incendio  
 inventato e cercano di  
 spegnerlo.

Una bambina mi informa  
 che 1+1 fa due e che lei  
 è fufette normale.

Il bambino parlava del  
 loro or Transformato (o fufette)  
 in tutte le cose.  
 Quando vincono non  
 dicono "ho vinto" ma "brave  
 fufette hai vinto".

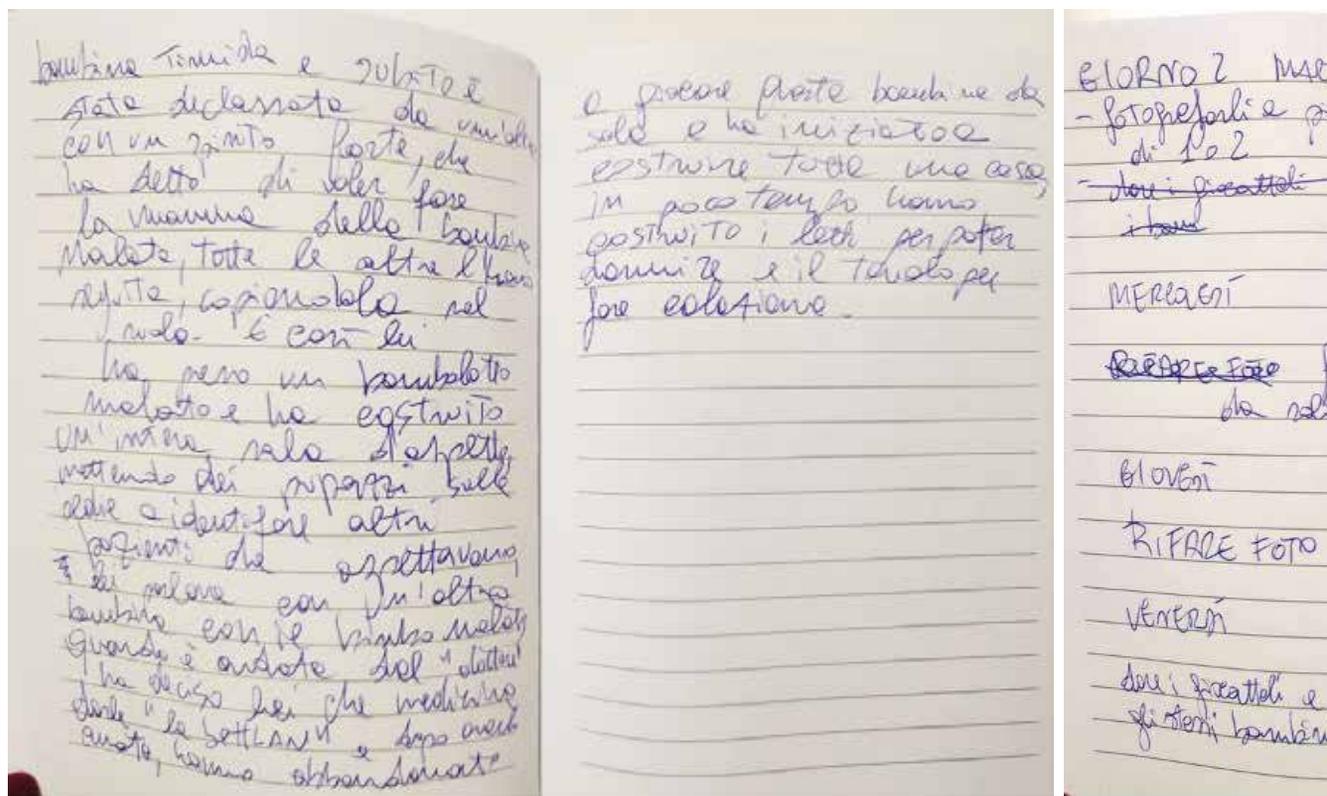


Fig. a.5 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Notas sobre el es

testi  
 e foto unite  
 e per fotografare  
 foto giocando  
 con giocattoli  
 per fotografare

Per decidere che personaggio ~~far~~  
 devono fare di nuovo per  
 telefono e dicono che  
 "suoceoli, top! "sei deal  
 ditou? Ora anne e' con  
 di pietre e ti vende

Coppie e coppia;  
 le foto sono state fatte  
 studiando i bambini in  
 modo singolo e a  
 trasformarsi a vicenda,  
 a due e due

Appena ~~entra~~ entrano in  
 aula <sup>white</sup> dicono  
 "io sono Guffe", "io sono  
 Guffe".

312

Se metti insieme un'aula  
 un maschio e due femmine  
 sono le femmine a  
 decidere e che pro-  
 gressore e quale ruolo  
 il maschio deve  
 ricoprire

Se metti insieme due  
 maschi e due femmine,  
 sono sempre le femmine  
 a decidere quale ruolo  
 devono ricoprire e  
 come devono giocare e  
 se parlano troppo,  
 sono spesso loro a  
 rimettere l'ordine sotto  
 grande e costantemente.  
 Del tipo "non fate i  
 bravi vi mando dalla  
 mamma".

Foto libro  
 Teatro de los vivos  
 Tofflet, Blonau -  
 No - Antropofagia -  
 No Antropofagia  
 Referente Trope più padre, sebbene  
 la referente  
 Hay many case  
 porque ~~est~~ interferences  
 entrevistas  
 entrevistas ~~opcion~~ <sup>interview</sup> <sub>photography</sub>  
 Definire meglio se si tratta  
 di un intervento artistico  
 mio, o se è una meta-objeto  
 basate sull'arte e quindi

- Se intervengo io non è più  
 gioco di ruolo Spontaneo dei  
 bambini  
 - l'autografo non va bene se  
 non sono sbante  
 - la pin x è un'azione artistica  
 ma è una meta-objeto  
 basate su altre opere.  
 Il professore di video, mi dice x hai  
 delle referenze così forti come vedere  
 quali sono le tue foto, perché le  
 referenze sono alte  
 Definire e selezionare meglio le  
 foto degli autori che sono più  
 dirette al mio progetto

STEREOSCOPIC

Fig. a.6 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Notas sobre el est



fare scuola nella città e un po' essere  
 fare lezione nella città.  
 Possa recuperare le diverse volte  
 che sono uscite con i ragazzi.

Viene come collettività e non  
 come singolo gruppo,  
 si potrebbe applicare alle eserci-  
 im gruppo dei ragazzi, e sui  
 possibili esempi in gruppo,  
 ragionare quindi come collettività  
 non come singolo

- Commettere errore, si potrebbe  
 collegare al "commettere errore"  
 dell'errore fotografico fatto per le  
 città e si potrebbe far riferimento  
 al libro di Alerax

- la copia come creata:  
 si potrebbe pensare alla copia  
 di cronografia e della serie  
 TV, ~~con~~ copia come creata  
 collettiva e individuale

L'importanza del disegno come  
 espressione dell'io, si potrebbe  
 proporre ai ragazzi l'estratto  
 dell'annali:

- Immaginazione <sup>come gioco di ruolo</sup>  
 ↳ <sup>breve</sup> <sup>o</sup> <sup>o</sup>  
 dell'immaginazione del re
- Giochi e Teatralità → es. con lice  
 Teatrali e ottimali
- Covid 19
- Suo stano 10 due oblio e dibattito  
 espressione di quei punti della pedagogia  
 alternativa di STA Malenb e il merito

- ① Come nasce Dalla parte dei bambini?
- ② Quali sono i principi su cui si basa?
- ③ Quali sono i riferimenti modelli di riferimento come scuole di pedagogia alternativa?
- ④ Come sviluppata una giornata Tipo per i bambini dell'infanzia?
- ⑤ Quale Tipologia di ~~scuola~~ insegnamento viene applicato? o meglio il bambino come apprendo?
- ⑥ Come visto il gioco libero?
- ⑦ Ho notato che anche durante il gioco libero si forniscono element ai bambini, vestiti, travestimenti, perché accade?
- ⑧ Qual'è e c'è un target ~~di~~ sociale che sceglie questa scuola?
- ⑨ Qual'è il rapporto con l'arte?
- ⑩ Un ampio spazio è destinato

- al disegno come copra dei grandi autori, puoi parlarne?
- ⑪ Ci sono laboratori legati all'arte?
  - ⑫ Andare a visitare mostre, crederne importante allo sviluppo creativo dei bambini?
  - ⑬ Quanto questo processo scolastico determina la crescita individuale del bambino?
  - ⑭ Ho notato che i bambini, nel gioco libero, preferiscono trasformarsi ~~in~~ negli adulti di riferimento, come le mamme o il poliziotto, ma non scelgono questi suoi personaggi dei cartoni animati, come te lo spieghi?
  - ⑮ Qual'è il rapporto tra bambini e media?

① 30 anni fa con un modo  
all'Avellana da Rachel  
Junfer che viene dalle  
scuole pubbliche e  
vuole fare una scuola  
alternativa e cresce molto

# Genitori che attraverso  
un modo di stare  
al mondo.  
Trasformazione dei bambini

Scuola Pacificata oggi  
fagus che qui al posto  
scuola dentro e fuori  
occhio dentro e fuori  
Usita didattica

Convenzioni e convenienze;  
nuove idee privato sociale

Bambini del Pantano,  
ambasciatori o macchine  
di Leonardo.

Bisogni educativi speciali,  
anche chi è stato a  
risultato da altre scuole.

Famiglie archeologiche e  
monogenitoriali

Bambini ~~per~~ adattivi.

I bambini ~~per~~ vedere sotto  
differenze, i bambini perdersi

③ Modelli  
Pedagogia  
Pedagogia

Esperienze  
inferiori  
contatto  
continuo

Scuola  
e attività

Raggio  
libero

Pedagogia

Riferimenti  
TOTUSK

Processo  
contatto

inferendo  
ADVA fena  
popolare

e di continue  
ti metodologic  
unzioni,  
a formazione  
di Cuci,  
to laboratori  
mili e altri  
de ha altri

o filosofi.  
ut: Teatro  
ij Anagnino  
e corpo d  
dell'area

④ Progetti di cambiamento  
Prevedibilità → routine  
per prendere coscienza  
Tempo lineare!

ALCOQUENZA, spesso organizzato  
~~Spa~~ MAGIA → merenda,  
democrazia circolare,  
relazionale e concettuale  
Regalo della magia,  
il libro ~~non~~ diventa  
magico e trasformato  
con quello che accade.  
E non può essere ripetuto  
esprimere parte del viso  
o quindi e non  
possiamo essere ripetuto  
ATTIVITA' della giornata  
divise per ore settimanali  
e mattine della settimana

sono dedicate a quel Ten  
laboratori condotti da esperti  
esterni o anche dentro.  
Quello che sei come  
educatore se  
quello che sei come  
persona.

LABORATORIO  
PRAMA con i ragazzi di  
ARGO →  
GIOCO LIBERO all'interno  
dello spazio e una storia  
vivere in quel momento  
disposizione di osservazione

Potenziamento attività team  
imparare un lavoro della  
mattina, RIPRESA  
COGNITIVA.  
Motricità fine, competenza  
tecnica.

19) Dopo l'incontro di Reggio Emilia, con un  
tra design e educazione,  
Ambiente visivo, il  
bello serve, ha un  
valore fortemente  
estetico.  
Laboratori di colore,  
lavori in parole ~~di~~ Freni!

Via a mettere le penne  
scrivendo relazioni  
magari anche pure  
della settore, andiamo  
per trovare una relazione  
una relazione che si  
attiva.

Una cosa diventa reale

24) Adulterio postico  
il più vicino

25) volentieri i media

26) Attenuare su fluttuanti.  
Giovani! Rabbia!

27) Rachel si dice  
dello Stato

Prova a dare un senso  
arrivato → ricerca e da  
apprensivanti.

AFFEZIONE verso l'ogget-  
to, non esiste un  
unico percorso, non solo

cognitivismo.

~~Prodotto~~

Momento di  
che due le  
barbino,  
appuntamenti  
il bar  
e il guitar  
e il segret  
gioca immer  
Tutti di

Solo quando  
barbino so-  
a forma il  
parlo and  
parlare

raccolgono  
in sup  
to esy  
bas  
e  
ta  
e e  
offe  
Tit. i  
no prati  
gruppo  
le  
mer-

PATINA remove con gli  
occhiali x prendere meglio

LARA pesticene che  
fa i ricatti.

VITTORIA Superstition  
col armo

NICOLA macchina  
da corsa

VIOVA pensa x Super  
POTER.

~~YUKI~~ <sup>Superstition</sup>  
lance i nepp. di s  
gli fono una shan  
e con la corte  
come la luna

Un signore de la f  
finito l'anno  
Alameda  
Un signore che ve  
nelle Texas e  
vede la luna

FOCUS  
 lunedì / martedì!

I bebelini sono tutte  
 Scalfie e si appropria  
 dello spazio  
 senza bebelini il  
 direttore

Per una riunione un  
 maestro con un  
 occhio verde

Per Beppe il disegno  
 che ha fatto bello  
 così.

Per Nina la propria

Per il primo il suo foto  
 il suo foto

I simboli di mio

Per Nina una strada  
 con un arlecchino

Per Fortune, una <sup>me memme</sup> ~~me memme~~  
 un papà e un leone

Per Gidiz un porro  
 e poi li sono io con  
 il naso grande  
 con un papà

Per Paolo i bei e ne  
 quella e steno  
 facendo

Per altra un atteso  
 che si deve tirare  
 per fare un cò  
 un numero e uno  
 quello e una portina

Fig. a.10 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Notas sobre el es

In luna e il suo  
 Ritratto  
 Sono proprio io  
 a baciare un corno con  
 un fiocco e legge di cui  
 scritto WVA (il suo nome)

Per Andrea nessuna sola  
 : calor

Per Antonio l'è una palla  
 e una stella e una luna

Dove pensano anche  
 a alcune "Tutti fuori"  
 lavoro?

Osservazioni Anonime

Nicola verdi biscotti  
 Viski Combette i catti  
 mangia la pigna  
 Un corno esposito di pigna

Lara è un bote che se  
 chiamare

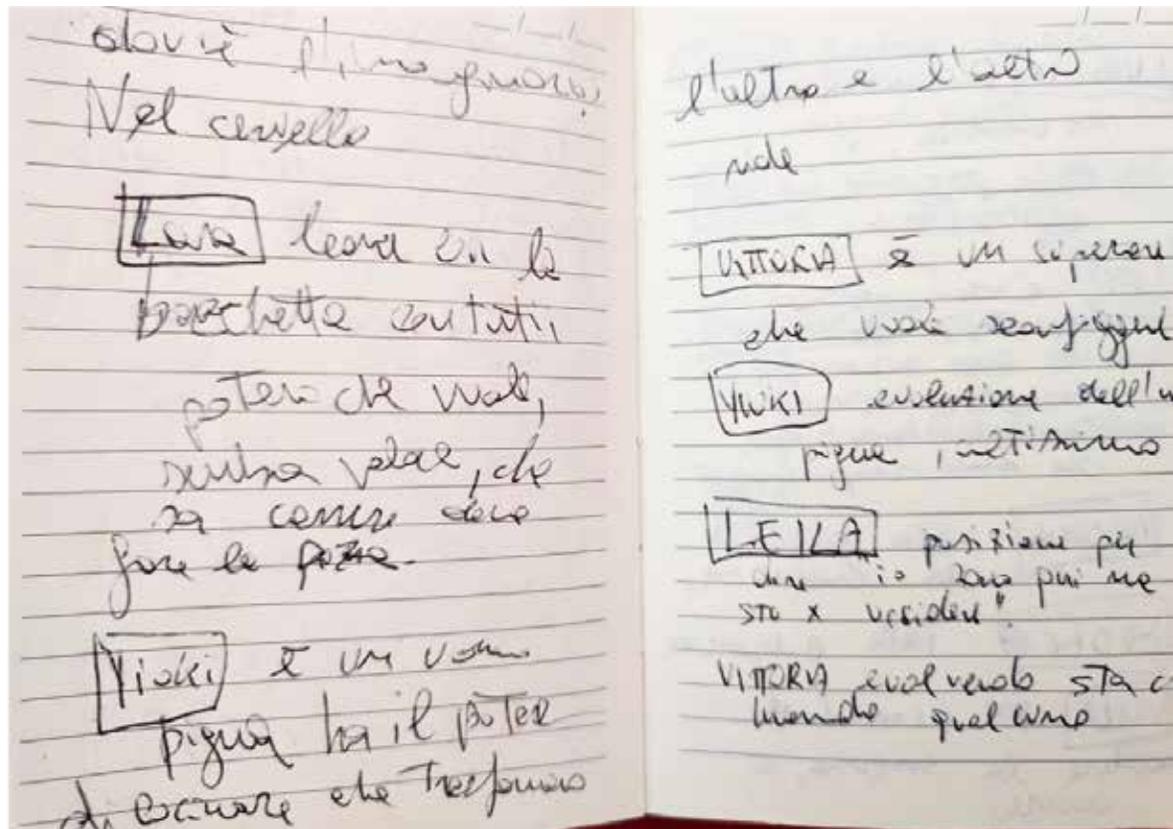


Fig. a.11 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Notas sobre el es

**LUDOVICA** sembra che  
 si volga, il  
 bastone è come un  
 ombrello

**LEO** è un sistema  
 che sta combattendo  
 con le sue armi per  
 schiacciare le cose  
 materielle che i castelli,  
 che non respirano più

**NICOLA** sta guidando  
 la macchina,

**FEDERICA** Tata e speranza

**VIOLA** sta cercando di  
 vedere la mamma e

**FATIMA** sembra che sta  
 nella nebbia e non  
 si vede niente

**LEILA** è tutta fatta di  
 neve e fa  
 i brividi

**LEONARDO** sta facendo  
 lavoro e sono andate  
 cose mangiano pasta  
 solo e poi andavo a letto

**ALE**

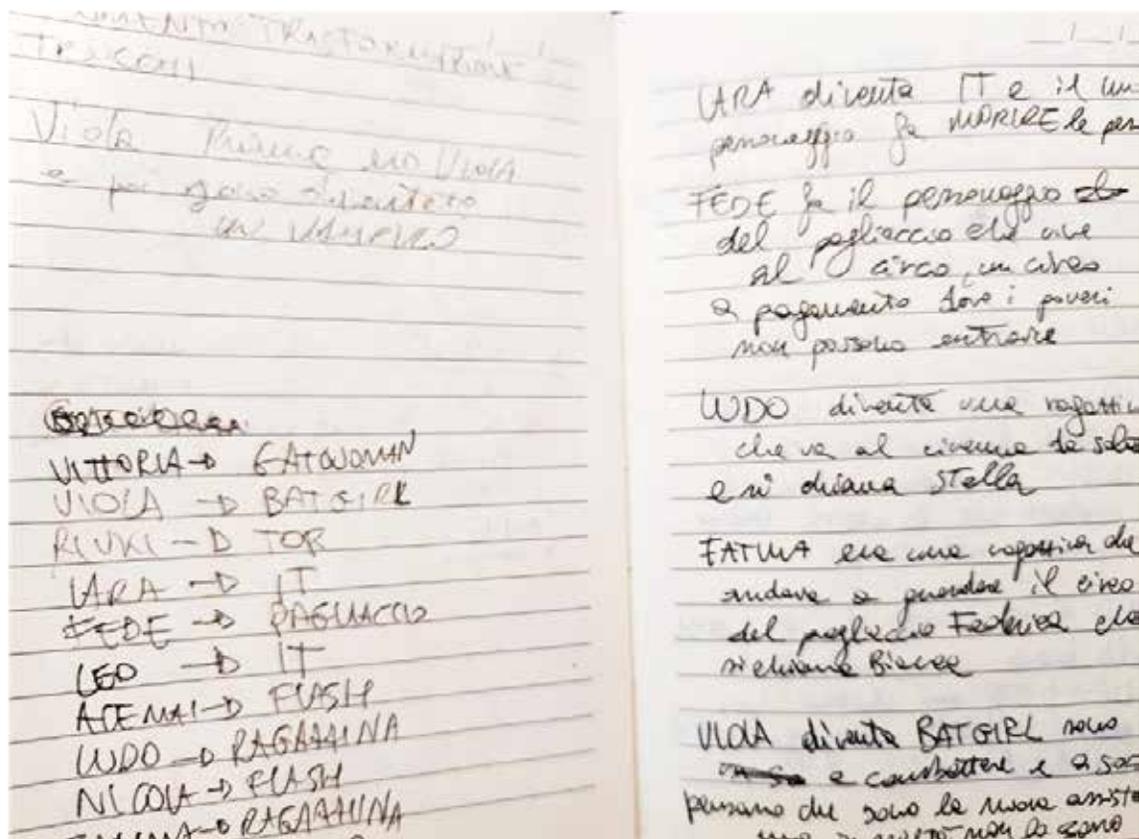


Fig. a.12 ▶ FABBROCINO, M. (2022). Fotoensayo explicativo. Notas sobre el es

NON POSSONO MAI ESSERE LIBERE PERCHÉ  
 HO SEMPRE DA SCONFIGGERE  
 HO LA ALI PER VOLARE E ALLE  
 3:30 SPARDE IL TEMPO (ALTA VINCITORE)

ALTA DIVENTA FLASH CHE CORRE  
 VELOCE E HA 100 ANNI

MICO È FLASH CHE HA 5 ANNI

RIUKI È THOR HA 1 MILIONE DI  
 MILIARDI DI ANNI COMBATTO I  
 CATTIVI FACENDO I LAMPI E  
 I BOLLE COSÌ I CATTIVI VANNO  
 INDIETRO NEL TEMPO

LARA È UN DRAGO HA IL POTERE  
 DELLA BOCCA E CACCIA I CATTIVI  
 SDEMENTATO MI CHIAMO HO I  
 POTERI AFFILATI SCARICHO I CATTIVI  
 HO 140 ANNI

BITTERIA È CAT USUARIA UN VESTO  
 COME UN GATTO E SALVO LE  
 PANNOCHE E IL SUO CORNO  
 E CACCIA I CATTIVI E SALVO LE  
 PERSONE E VA ALLE ~~JUSTICE~~ <sup>JUSTICE</sup> ~~LESTON~~  
 LUFFA PER SELEVERE LE PERSONE

MICHAEL È DIVENTATO UN CACCIA  
 UOMO ANCHE È UN PO' UN DIABOLO  
 DELLA AUSTRALIA MA QUESTO  
 UN ABITANTE DELLA COSTA DEL PACIFICO

LEO È IT DI 21 ANNI

## ► APÉNDICE II. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS

### TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA DEL 3 DE ABRIL DE 2019

ENTREVISTADA: CATERINA VECCHIO, MAESTRA DE LA ESCUELA  
DALLA PARTE DEI BAMBINI

#### *Mi racconti del metodo*

#### *Dalla parte dei Bambini*

Noi più che avere un metodo didattico abbiamo un approccio pedagogico, nel senso che la pedagogia sta alla didattica come la filosofia sta alla storia, la pedagogia è il Pensiero che orienta e contiene le iniziative didattiche.

La nostra pedagogia dei riferimenti teorici riconducibili soprattutto a Freinet ma quel Freinet interpretato dal movimento di cooperazione educativa perché Rachele è stata una delle attiviste insieme a Lorenzoni la casa laboratorio di Cenci, c'è un passato molto radicato nel Mce (movimento cooperazione educativa).

C'è un riferimento alla scuola attiva ma anche la pedagogia popolare c'è Paolo Freire della pedagogia degli oppressi ma anche Dewey educazione e democrazia, pensiero e linguaggio di vygotskij, (riferimento anche

alla zona prossimale di sviluppo) Bruner e la teoria della mente scaffolding, psicomotricità di Aucouturier, il laboratorio di movimento si rifanno moltissimo alla psicomotricità di Aucouturier, c'è nel laboratorio di colore c'è l'associazione da chiedere a Laura sono stati molto contaminati il laboratorio di colore che segue regole di enorme espressività, non è mai un laboratorio di grafica o pittura, ma è un laboratorio espressivo per questo i grandissimi fogli, prima i colori primari, poi le mescolanza le terre, che fanno il colore con i pigmenti, non direttamente la tempera, non direttamente i pennelli, tu bambino scegli il posto dove mettere il foglio, tu hai la tua vaschetta, nel silenzio e nel rispetto, dopo prova a raccontare non cosa hai disegnato ma come è stata la tua esperienza con il colore, quindi la verbalizzazione per rintracciare una cosa più emotiva è vero che non è un metodo didattico ma in trenta anni di scuola ci sono state delle pratiche che si sono consolidate.

Non è un metodo didattico, ma in 30 anni di esperienza ci sono state delle pratiche che si sono consolidate, nell'organizzazione di ogni anno ma anche nell'azione oltre la

pedagogia, la didattica ma poi c'è l'azione. L'insegnante si mette in prima linea, non solo per la freschezza delle idee ma perché è sostanziale ognuno passa dalle relazioni. È una scuola che continuamente si interroga si interroga sulla azione sulla pedagogia e sulla didattica, l'azione va interrogata continuamente se anche se sei soddisfatto di come hai tradotto i tuoi riferimenti pedagogici e di come l'hai tradotti in progetti educativi poi l'azione che metti in campo deve necessariamente rigenerarsi, senno diventa una routine che non serve a nessuno perse è in quella azione che c'è il gruppo e il gruppo cambia è vivo è duttile si trasforma.

Ad esempio i simboli ci saranno in tutti i quattrenni ma in ogni classe cambia moltissimo, perché come insegnante crediamo che devi mettere te in ciò che fai perché gli apprendimenti passano per le relazioni tutti i saperi sono relazionali l'idea dell'insegnante è importante che sia nuova fresca e originale e interrogare di volta in volta l'azione e la reazione del gruppo, a volte hai una proposta e osservi la reazione tu organizzi il seguito delle volte ricevi delle proposte quasi tutte

le cose che escono dai bambini possono essere riconducibili a degli ambiti didattici e di apprendimento dei bambini.

I nostri progetti sono fatti sempre rispetto i bisogni di crescita del bambino, se il bambino propone ad una data esigenza tu sei tenuto a portarli fuori e a discutere di quella esigenza.

Franco Lorenzoni come riferimento

Sicuramente da leggere è Franco Lorenzoni che è un grandissimo riferimento per noi, la Casa Laboratorio di Cenci è il luogo dove noi facciamo formazione, la Direttrice ci paga tre formazioni all'anno in cui andiamo tutti, dobbiamo andare tutti, siamo tenuti ad andare.

Non esiste il bambino e la bambina esistono i bambini e le bambine, Cenci invece mi fa vivere il conflitto così da sentirlo sulla pelle.

### ***Esperimento sociale di Montecalvario***

Un convento dove ci vivono ancora 5 suore che hanno degli appartamentoini al secondo piano. C'era una scuola privata delle suore, non sono riuscite a portare avanti tutto e hanno ceduto alla dalla parte dei bambini negli anni la scuola aveva sempre risposto solo ad un ceto sociale che sceglieva il metodo della scuola attiva e le parti ella società più complessa non elaborava la domanda per una scuola del genere quindi quando Rachele ha visto questo potenziale ha pensato che potesse esserci una riqualificazione dei quartieri in ottica culturale.

A focus oltre la scuola ci sono una serie di insediati vari (scrivere di tutti quelli che ci sono).

Il fiore all'occhiello è il nido che è un servizio poco presente a Napoli. Cooperazione panta rei a Reggio Emilia per fare delle formazione prima di aprire il nido a foqus., dagli dagli arredi alla divisione degli spazi c'è un'idea di la libertà per i bambini messi in contatto con degli spazi stimolanti, i gruppi si possono spostare in diversi spazi da poter

utilizzare diversi materiale e sostenuti nella ricerca. A 2 anni si può fare didattica. Il diritto al pianto abbiamo lavorato su questo è il suo linguaggio visto che non ne ha altro. Abbiamo studiato sulla allontanamento dai genitori sul decentramento. All'inizio avevamo dei prezzi molti accessibili e lavoriamo stretto contatto con le assistenti sociali e con il comune con il progetto semi convitto (vedere il progetto e scrivere che prevede almeno un genitore in carcere e altre problematiche) e con diverse associazioni che hanno appoggiato. Il progetto del nido. Quindi l'utenza cinque anni fa era soprattutto di gente del quartiere, le rette dei bambini sono state convenzionate da fondazioni, progetti che aiutavano le spese. Il primo anno erano tutti bambini del quartiere pagate le rette da altre, dal secondo anno in poi si è sparsa la voce nei luoghi di aggregazione di lotta sociale, e che avevano interesse ad offrire ai propri figli un contesto sociale misto e che quindi cercano un metodo interessante che non sia la scuola standard però al tempo stesso non volerli neanche mettere in una campana di vetro e metterli nell'élite. Questa fetta sociale è stata fortemente attratta da foqus. Questi

genitori giovani sono venuti sposando il progetto, molti vivevano nei quartieri. E si è creato questo incontro da famiglie super quartierane sovvenzionate dal comune e altri bambini. Ed è iniziato questo incontro che funziona anche molto semplicemente, noi insegnanti siamo chiamate a pensare alla didattica ma tanto dobbiamo lavorare con le famiglie.

Tutto il personale non docente le bidelle la cuoca è rimasta lei che cucinava come se fosse a casa però anche lei adesso si è concentrata su questo.

Adesso a focus fa almeno 200 bambini solo nido e infanzia, c'è una classe per ogni elementare e medie. Ogni anno si è aumentato tantissimo, abbiamo così tanti iscritti che purtroppo ci sono molte meno persone dei quartieri, su 20 bambini ho 6 dei quartieri, 4 sono dei quartieri ma ricche culturalmente, critiche, e poi ho i super frichettoni del centro storico. Il primo gruppo si è aperto con tutti quartierani con genitori che volevano far crescere i Figli in modo differente ma senza allontanarsi dai propri quartieri.

Continuità degli insegnanti uno accompagna sempre i bambini nel successivo ciclo che

accompagna i bambini che quindi già li conoscono e anche i genitori si affidano. E quindi dal nido uno delle due insegnanti li accompagna all'infanzia e dalla infanzia uno va alle elementari.

### ***Chi sono le insegnanti tipo della parte dei bambini?***

L'insegnante tipo non esiste, c'è la ragazza che dal suor Orsola deve lavorare e porta il curriculum e può essere apprezzato, o anche l'insegnante che lavora con Rachele da 30 anni, quindi con lei ha aperto la scuola 30 anni fa e che magari è diventata quella che forma, essendo una scuola paritaria c'è un percentuale con tutti i piloti cioè laureati in scienze dell'educazione, il laureato in antropologia è un educatore che può lavorare, oppure il musicista, dato che è una scuola che lavora molto sulla espressione artistica quindi anche il maestro di musica che ha le sue ore e ti porta anche a mangiare cioè fa parte del team docenti in tutti i sensi. Al nido e all'infanzia non è necessario sempre avere un titolo obbligatorio, puoi avere una figura più ibrida di educatori.

### ***Come viene si interagisce con la religione?***

Noi siamo una scuola laica, quindi tutte le religioni sono rispettate chi fa storia parla anche delle religioni. Lavorano con moduli e cicli tutti gli argomenti sono trattati. Natale abbiamo le feste natalizie ma i giorni non rossi siamo aperti. Scuola dell'infanzia usciamo nel quartiere ogni anno c'è un progetto annuale.

Da quando è nata la scuola esiste un canovaccio che è stato pensato dalle insegnanti che lavoravano per Rachele e che cmq si è evoluto e modificato negli anni, però rimane su delle cose più o meno stesso sia sul metodo cioè una didattica attiva cioè fatta di laboratori senza banchi fatta in maniera partecipata ogni anno ci sono dei progetti che seguono le fasi evolutive dei bambini.

Il primo del 1° anno dell'infanzia il progetto è sui 5 sensi, partendo dal corpo, il corpo come fonte di conoscenza è uno dei capisaldi di questo approccio si usa tantissimo il corpo fino alle medie a tre anni si lavora molto sul tatto, vista ecc... si organizza il materiale sempre in un modo speciale, se tu gli lasci lo spazio la scoperta la fa da solo e vedi cosa succede.

Questi sensi a chi appartengono e si costruisce

a 4 anni un oggetto o una sagoma si prova a rappresentare a misura di bambino il corpo perché poi si ragiona sul tempo e sulla storia personale "ora sono così mi vedo, ma sono sempre stato così? E si invitano i genitori a raccontare a scuola a parlare della nascita dei bambini". Lo spazio delle case qualcosa di vicino ai bambini dalla scuola a tutte le case dei bambini. Ai quartieri nelle case non c'entravamo e lì diventava complicato

Andiamo a segnalare le case dei bambini con la nostra presenza mappando lo spazio. Con le sfogliatelle andiamo a trovare tutti i murales si Cyop & Kaf nei quartieri.

Centro argo che lavora con ragazzi con disabilità psichiatriche o psicologiche loro vivono questo spazio di argo fondato da alcuni ragazzi della scuola, hanno la stessa organizzazione della giornata come dalla parte dei bambini, guadagnano all'interno di focus, lavorano nelle nostre classi, i nostri bambini si relazionano, all'inizio veniva una ragazza down e mi preparavo eventuali risposte ma non è arrivato nulla. È faticoso ma è la cosa che preferisco si creano dei rapporti bellissimi. Hanno fatto i campi scuola, e sono anche andati ai campi scuola con i bambini.

## TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA DEL 8 DE MAYO DE 2019

ENTREVISTADA: CATERINA VECCHIO, MAESTRA DE LA ESCUELA *DALLA PARTE DEI BAMBINI*

### *Come nasce dalla parte dei bambini?*

Allora Rachele Furfaro si dimette dallo stato, era un'insegnante in una scuola pubblica per ascoltare anche le proprie emotività e principi, andando a ripercorrere i suoi vissuti emotivi di bambina prova a dare un senso agli aspetti affettivi ed emotivi e come attraverso la curiosità dei bambini si creano gli apprendimenti, cioè se io non incuriosisco e quindi non creo un legame di affettività verso l'apprendimento ma l'affezione verso l'apprendimento lasci cadere le possibilità che i bambini hanno all'interno del percorso scolastico, ma soprattutto che l'idea che non esiste un'unica intelligenza e quindi che non esistono un unico percorso per apprendere e quindi tutto l'interessamento ALL'ARTE come svariati percorsi e non come un unico canale come il linguaggio verbale ad esempio quando ho capito che la scuola non era solo quello non era solo il cognitivo che ti preclude la possibilità di andare a scoprire altro, con

la sua esperienza di bambina ha voluto delineare la scuola che avrebbe voluto avere. I bambini sia al nido che all'infanzia vengono accolti con un appuntamento ad hoc ad uno ad uno con i genitori, infatti vengono accolti per creare quella rete che permette sotto gli occhi vigili dei genitori di affidarsi agli insegnanti, il rapporto di fiducia che non solo bambino insegnante ma anche inevitabilmente anche con l'adulto altrimenti il bambino non si affida nasce che se lo faccio con tanti bambini contemporaneamente non è possibile e che quindi per iniziare ho bisogno di creare un rapporto individuale per poi trasformarlo in un rapporto con la collettività.

Le fasi sono: prendiamo un appuntamento con il genitore e il bambino e le insegnanti preparano l'aula per quel bambino e basta individuale, quando il bambino e i genitori è pronto per incontrare un altro, si incontra una coppia poi diventa un piccolo gruppo e poi un grande gruppo, questo processo può durare molto tempo.

***Cosa accade nel momento dell'accoglienza, quando il bambino è ancora unico?***

Si fanno delle attività con il bambino e con il genitore, inizia un gioco che dura più giorni che permette di creare un rapporto di fiducia sia per il bambino che per il genitore e poi piano piano si chiede al genitore di salutare in cui si chiarisce che si sta uscendo perché non si può abbandonare il figlio senza dirlo altrimenti si crea l'angoscia di essere abbandonati. Questo tipo di accoglienza parte già al nido, c'è ad esempio una stanza di sabbia e altri materiale, e c'è la bambina e il papà, in cui per circa un'ora tutti e tre giocano, poi il giorno dopo la bambina arriva in un contesto che conosce e riconosce e magari fai delle piccole modifiche per abituarlo e piano piano nei giorni chiedi al genitore di andarsene prima un quarto d'ora, poi mezz'ora, e poi torna sta un altro po' e poi va via, i bambini se lo fanno già nido arrivano alla scuola dell'infanzia già pronti, arrivano sanno già cos'è la scuola, che è un posto bello, bello dove stare perché è stato scelto anche dal genitore e poi il genitore ti "sceglie" perché vede tu come interagisci

con il figlio, perché se il genitore non ripone fiducia dell'educatore il bambino non potrà mai fidarsi dell'educatore e della scuola. Se il genitore ha la consapevolezza che la scuola è una cosa bella l'ha trasferita tu lo mandi a scuola non perché devi andare a lavoro ma perché sai che al nido è una cosa bella e buona tu lascerai tuo figlio o tua figlia con una consapevolezza bella, se va in ansia il genitore il bambino come lo spieghi.

Questo tempo dura dipende dai tempi del bambino però è un lavoro che ti trovi per sempre, perché il bambino si affida in modo consapevole. Diamo dignità al lavoro e ai sentimenti dei bambini, noi sappiamo molto che è difficilissimo quel momento di distacco tra i bambini ed i genitori e che è il primo momento di socialità. Tu sei in quel piccolo nucleo che è la famiglia poi deve passare con dei perfetti sconosciuti quindi questo passaggio se è reso più lineare è più semplice e dopo è tutto in discesa ma anche il rapporto tra insegnante e bambino è fluido, c'è un vissuto emotivo che ti permette la possibilità di raccontare di essere te stesso e far emergere tutti i punti. Concluso quel percorso è tutto in discesa.

Dalla parte dei bambini nasce 30 anni fa con un nido da un'idea di Rachele Furfaro che viene dalla scuola pubblica e decide di fare una scuola alternativa. Mette insieme una serie di insegnanti motivati che avevano fatto anche dei percorsi laboratoriali che solo standard e iniziano a sperimentare. Piano piano inizia a crescere notevolmente, c'era anche una forte domanda di una scuola alternativa, anche un po' come epoca, tutti i figli di quelli che avevano fatto gli anni 70, l'idea di una scuola, di educazione e di pedagogia che avesse come tema la trasformazione sociale, infanzia come luogo in cui si può sperimentare un cambiamento. si è creato una base che poi è rimasta come tipo di utenza negli anni, l'idea del perché mettere un figlio in questo tipo di scuola, abbracci proprio un'idea di stare al mondo, un'idea di infanzia che è cambiamento, un'idea in tempi trasformativi. cioè quello che differenzia un processo formativo da un processo educativo dal punto di vista teorico e pratico è che la formazione, prendere forma è un'esperienza spontanea un'esperienza educativa è un'intenzione trasformativa quindi la costruisci la pensi e la realizzi con un obiettivo di trasformazione e quindi nel momento in cui tu sei

dalla parte dei bambini questa trasformazione è direzionata con questo obiettivo ed è da qui che nasce il nome.

Poi si è ingrandita questa esperienza, era una scuola privata e poi è diventata parificata, oggi siamo una società, DPDB è un'impresa sociale, e al momento ci sono diverse sedi. Foqus l'esperienza più recente e anche più innovativa, più complessa, un'idea di scuola con una forte apertura al quartiere nei quartieri spagnoli (quartier fragile), riesce a mettere insieme diverse realtà, la scuola sta "dentro e fuori" la scuola, ad esempio questo anno è nata **la scuola diffusa**, che è la scuola media fatta gran parte del tempo in giro per la città, e quest'occhio continuo del "dentro e fuori" è un altro tema principale di questo tipo di didattica. noi usciamo continuamente ed ogni uscita non è mai una passeggiata ma è proprio un'uscita didattica inserita nel progetto, l'idea della scuola che si fa dentro e fuori, l'idea che la città diventa scuola.

La scuola è parificata cosa si intende? quindi la scuola risponde alle norme ministeriali, Al pontano i genitori pagano una retta intera, invece montecalvario ha una situazione diversa la scommessa è che fare scuola

in una zona fragile abbiamo una serie di convenzioni e sovvenzioni da privati e dal comune di Napoli sia per le rette per i bambini per permettere l'accesso a questo tipo di scuola a famiglie che non potevano permetterselo (dato che si tratta di una scuola in un quartiere fragile). Nella sede di Foqus è molto più misto il target, visto che nelle altre sedi il target è di un certo tipo di famiglie che hanno un tenore alto.

Questo tipo sarebbe politicamente valido renderlo possibile per le famiglie che non hanno questa attenzione e possibilità? ovviamente questo tipo di lavoro nella scuola pubblica non si realizza, questo tipo di privato sociale, un privato che si fa carico di un aspetto che le istituzioni pubbliche non riesce a portare avanti, è una domanda che ricorre negli insegnanti critici alla quale ti dai delle motivazioni e spiegazioni.

I bambini sono sempre bambini, l'impegno che metti nella figura di educatore vuol dire investire anche maggiormente.

I figli delle persone politicizzate e intellettuali hanno bisogno di un'attenzione allo stesso modo di un bambino che viene da una realtà economica complicata.

Ti rendi conto che i cambiamenti funzionano a macchia da leopardo.

Al Pontano arriva comunque un bambino che ha molto bisogno di attenzioni di essere presente, soprattutto al Pontano ciò che avviene come accoglienza alla marginalità è molto spostato al concetto di disabilità, bisogni educativi speciali, situazioni familiari complesse, chi si è avvicina è una media di persone consapevole che vuole una scuola del genere ma spesso sono anche bambini rifiutati da altre scuole, per diversi motivi e chi non è le scuole pubbliche con una didattica standard tendono ad omogenizzare il sapere e il modo di insegnare, quindi anche il bambino che non ha nessun tipo di diagnosi psichiatrica o neuropsicologica ma che ha una condizione psicologica di fragilità in una scuola pubblica viene etichettato come il bambino che non riesce ad imparare, che si distrae, che non arriva al risultato del gruppo che è iperattivo, questo tipo di scuola, in cui ogni progetto didattico viene utilizzato su misura del gruppo in cui hai la possibilità perché hai dei strumenti pratici e teorici per accogliere tutte le diversità fa sì che questa scuola riesca ad accogliere quei bambini

che non sono poveri economicamente ma che hanno delle fortissime marginalità e che hanno vissuto nelle scuole situazioni di forte marginalità, che arrivano da noi dopo aver passato nelle scuole pubbliche delle situazioni molto complesse, tra l'altro abbiamo un altissimo tasso di disabilità e di situazioni di fragilità non certificate di forte impatto nella vita delle famiglie così come iniziano ad esistere da noi le famiglie arcobaleno, famiglie monogenitoriali o con due mamme o due papà che continuano ad essere viste prive di un altro genitore, un concetto di famiglia che quello che fa il genitore è il prendersi cura e non la generità tutti i percorsi di adozione, perché c'è un accompagnamento nella famiglia e nei bambini che sono abituati a vedere le differenze e il modo in cui insegnanti raccontano questo tipo di accoglienza, come tu ti poni con il bambino se ha questo tipo di famiglia ovviamente viene percepito dagli altri compagni e diventa una caratteristica del proprio gruppo.

### ***Modelli di riferimento***

La pedagogia attiva è uno dei capisaldi con cui nasce questa scuola, in particolare nella figura di Freinet che affonda le radici nella pedagogia popolare ma i riferimenti sono anche molto vari nel senso che il grande contenitore è la didattica attiva e il grande padre di riferimento è Freinet ma le esperienze di contaminazioni che negli anni si sono susseguite hanno fatto sì che oggi noi possiamo parlare di una serie di riferimenti metodologici e non di un metodo, siamo interessati a raccontare che non abbiamo una tecnica e un metodo ma che abbiamo delle contaminazioni metodologiche che si sono evolute e cresciute negli anni guardando la realtà che si trasforma e quindi assorbendo i cambiamenti sociali e verso i quali la didattica può andare, quindi siamo in continua formazione una delle nostre collaborazioni più storiche e durature è quella con la casa-laboratorio di Cenci, di Franco Lorenzoni, che è un'esperienza che mette al centro la didattica laboratoriale, l'esperienza in natura, l'esperienza di gruppo, ancora un altro riferimento è l'esperienza di

Reggio Emilia, con Reggio Children, con cui abbiamo una collaborazione stretta che ci ha molto interrogato sulla questione della documentazione e sul contributo delle arti visive che hanno dentro i nostri contesti educativi. Ma anche di pedagogisti come Dewey filosofia psicologia teatrale di Grotowski con l'esperienza teatrale, aerogym, aeroquesta, laboratoriale in cui metti il corpo al centro dell'azione, il modo di lavorare degli insegnanti è molto centrato sulla fisicità e la psicomotricità di Aucouturier che i laboratori.

### ***Qual è la giornata tipo di un bambino di 5 anni?***

Noi abbiamo una giornata tipo in modo che i bambini riescono a gestire e a prevedere i loro tempi una routine che dà sicurezza al bambino, perché se tu spieghi ad un bambino "tra due ore si va a pranzo" è un concetto astratto e lo metti alla prova su una categoria che non ha ancora la possibilità di configurarsi, se invece dici "adesso facciamo la magia, poi facciamo il laboratorio poi andiamo a pranzo, questo tempo lineare prende una forma in ciò

che è concretamente percepibile per il bambino, tutto il nostro lavoro è partire dalla consapevolezza concreta cioè sentire le cose e poi passare ad un pensiero e quindi di struttura su un'esperienza che hai fatto, cioè tutti gli apprendimenti per noi partono da una azione pratica perché il pensiero del bambino da un punto di vista psicologico subisce questo processo.

Quindi il primo momento è l'accoglienza si entra e c'è l'accoglienza, lo spazio è organizzato, le insegnanti organizzano lo spazio dell'accoglienza della mattina, con degli angoli tematici con delle cose da fare o con degli spazi in cui stare in cui i bambini ritrovano quello che conoscono, il saluto con il genitore viene quindi accompagnando entrando in uno spazio che riconoscono, che ricordano, quindi li vedi che entrano e che iniziano ad andare nei loro posti preferiti iniziano a riconoscere l'attività fatta il giorno prima ecc. quando il gruppo è completo, in linea di massima intorno alle 10, inizia la "magia" che è la nostra merenda, che è un'altra delle nostre istituzioni, e questo è il primo momento di cerchio, perché come hai visto noi non abbiamo banchi ma una struttura

circolare, ci mettiamo a terra tutti in cerchio ed è il primo momento in cui ci guardiamo tutti negli occhi e siamo tutti insieme e abbiamo una democrazia circolare e abbiamo una scatola da cui esce degli elementi scegliendo una categoria la giornata inizia ad avere una qualità concettuale, infatti dalla magia magari escono gli animali che volano non può uscire un elefante se escono quel giorno le piante non può uscire, però l'aspetto della magia che implica una condizione di ascolto e di rispetto del turno è che ogni cosa può uscire una e una sola volta, quindi se Michela ha scelto un colibrì Laura non può scegliere quindi deve ricordare e ascoltare quello che hanno detto tutti i compagni e ci sono nella scatola la mela piuttosto che i biscotti e il bambino trasforma la merenda in ciò che desidera, un rito che non si può non fare, che i bambini pretendono perché è l'inizio.

Le routine hanno questo tipo di valenza, dopodiché quando queste cose vengono interiorizzate l'educatore può un po' rompere lo schema è una regola ma si può modificare la magia non vien mai disatteso perché è molto voluto da tutti e tutte, a volte è utilizzata anche per iniziare l'attività del giorno, infatti se

in quella giornata io lavoro sulla percezione del viso nella magia escono parti del viso oppure per ricondurre un'attività svolta nel giorno precedente oppure quando diventano grandi le categorie sempre più complesse piene di dettagli.

Dopo la magia c'è un turno del bagno e poi iniziano le attività della giornata che sono divise per aree tematiche, però devi consegnare che noi abbiamo un progetto didattico chiamata "metafora" per ogni ciclo di scuola (nido, infanzia...) che accompagna tutto l'anno e che quindi si rifà alle fasi di sviluppo del bambino e all'ideologia della scuola.

Ad esempio il primo anno della scuola dell'infanzia, il progetto riguarda i cinque sensi e la percezione del viso e del corpo, poi ogni team del lavoro organizza le attività due volte a settimana, quindi ad esempio il gruppo che hai osservato tu il progetto è la città, lo spazio della città e quindi immagina che il lunedì dopo la magia si lavora al progetto, il martedì con il laboratorio di colore, il mercoledì con il laboratorio di luce, il giovedì il laboratorio di movimento, il venerdì laboratorio di narrazione, poi c'è il laboratorio di suono e molti altri, sono laboratori che vanno a

cambiare negli anni che si organizzano intorno a delle aree espressive.

I laboratori vengono tenuti dai docenti, alcuni richiedono l'esperienza di un esperto ad esempio quello di suono viene condotto da un musicista che è a sua volta un educatore il laboratorio di psicomotricità che vengono condotti da esperti, i nostri insegnanti sono piuttosto versatili nelle competenze ma anche negli apprendimenti, quando facciamo formazione, cantiamo, balliamo facciamo la creta, raccontiamo, cioè abbiamo un tipo di formazione piuttosto ampia che prende spunto molto dalle nostre esperienze di vita, quello che ci hanno insegnato è che quello che sei, come persona, ad es. se nella vita sono stata anche una ballerina io sicuramente andrò ad organizzare quel laboratorio che ha un'attenzione verso quella direzione che mi appartiene che sento lo posso fare perché mi sento a mio agio in quello che faccio

Poi c'è quindi il momento del laboratorio, poi c'è il momento del pranzo che condividiamo dagli altri gruppi e siamo sostenuti dai ragazzi di Argo, i ragazzi che sono formati preparandosi al lavoro,

fanno delle simulazioni e vengono nelle varie sedi ad aiutarci con il pranzo ed è ovviamente un momento denso, quello in cui i bambini vengono aiutati dai ragazzi di Argo, è una cosa meravigliosa che succede non c'è avuto bisogno di nessun tipo di presentazione è iniziata con la spontaneità. Ovviamente il pensiero degli insegnanti insieme agli educatori di Argo è che stata del tutto naturale.

Dopo il pranzo c'è un momento di gioco libero negli spazi esterni, che sono spazi utilizzati anche nei laboratori didattici, ci sono infatti laboratori che vengono proprio fatti fuori, dopo pranzo c'è un momento di libertà, c'è proprio lo spazio, è anche l'occasione per gli insegnanti di osservare come i bambini organizzare i saperi appresi di mattina, quindi se ad esempio si è raccontata una storia e se quella storia vive nel gioco dei bambini o se di mattina c'è stato un momento di tensione guardare come in quel momento in un tempo destrutturato quell'emozione viene fuori, è un tempo in cui noi educatori facciamo un passo indietro attivando un dispositivo di osservazione più che di intervento.

Siamo presenti e interveniamo laddove è

necessario, poi di pomeriggio c'è un'altra piccola attività che dipende dall'età, un'attività più pratica in cui o si riprende il lavoro della mattina fare quello che noi chiamiamo "restituzione cognitiva" quindi dopo un'esperienza più emotiva c'è una fase di riconduce al cognitivo quello che hai fatto di mattina, che può essere un'attività con la ma manipolazione oppure può essere anche l'impilare, giochi sulla psicomotricità affinando delle tecniche.

E poi si prepara all'uscita, si fa un'altra magia del pomeriggio e ci si saluta.

### ***Com'è vissuto il rapporto con l'arte?***

È un rapporto trasversale a tutte le attività, anche l'incontro con Reggio Emilia ci ha molto insegnato un obiettivo di bellezza che il connubio tra il design la pedagogia l'architettura e la didattica ha un suo senso nell'apprendimento che il bello serve, che costruire un ambiente stimolante anche dal punto visivo, accostare materiali diversi, colori diversi con un senso e una progettazione estetica di come risulta uno spazio, di un'etimologia di estetica ha un valore

fortemente didattico e quindi abbiamo iniziato ad interrogarci sugli allestimenti degli spazi, l'utilizzo dei materiali differenti, i laboratori in cui l'arte è protagonista come il laboratorio di colore, che è proprio più immediatamente artistico ma tutte le attività in fondo hanno una pregnanza artistica nel momento in cui per arte è una espressione, una strada per esprimere un mondo interno in maniera complessa quindi noi non parliamo mai di lavoretti ma di lavori che è una parola frenetiana che per noi ha il senso di dare dignità al lavoro dei bambini e delle bambine e nel fare la scuola, è un lavoro in cui ci siamo impegnati i bambini hanno lavorato con serietà e dignità con impegno, non è un prodotto ma un processo che arriva a una cosa.

Un'arte vicina, un'idea di un'arte raggiungibile, che l'arte è nel quotidiano delle cose, che non è solo una cosa fuori e lontana ma le esperienze nei musei a tutte le età sono sempre esperienze laboratoriali in cui tu vai a incontrare le opere creando delle relazioni, prima di andare al museo noi facciamo un lavoro di preparazione insieme al museo (se possibile) in cui c'è una relazione con l'artista e l'opera d'arte, magari arrivano delle lettere

in cui le opere d'arte ci chiedono delle cose quando arriviamo al museo già conosciamo quell'opere e ci andiamo con una missione da compiere andiamo per trovare quel quadro che ci aveva scritto da cui avevamo ricevuto una consegna, andiamo a fare un incontro di lavoro con l'opera d'arte, una relazione che si va a creare che ovviamente viene pensata dagli educatori e che viene organizzata.

### ***Il diritto alla copia***

Il diritto alla copia, io copio il disegno di chi i sta accanto perché mi stimola, perché è un'idea di condivisione, come puoi rendere tua qualcosa, cioè nel momento in cui la copia diventa un appropriarsi e il disegno è un riprodurre un'opera, ad esempio i bambini magari ricevono una lettera da un postino che arriva direttamente ad ogni bambino in modo specifico tale opera e poi abbiamo iniziato a riprodurle in tutti i modi possibili, capendo perché proprio a me quell'opera

***Ho notato che i bambini quando si trasformano nel gioco libero, ho notato che in tutte le scuole pubbliche che ho esaminato sia in Spagna che in Italia che quando si trasforma, lo fa sempre e soltanto in un personaggio di un dato cartone animato che è quello in voga in quell'anno, si trasformano solo in quel personaggio.***

***Al Pontano con mia enorme sorpresa nessuno dei bambini si è mai trasformato in un personaggio televisivo, dei media, ma piuttosto si sono sempre trasformati nei genitori, nello zio, nel padre che salva le libellule e c'è un'attenzione fortissima alla condizione mamma bambino, che viene del tutto annullata nelle scuole pubbliche dove la realtà di riferimento è la realtà mediata invece qui è completamente persa e quando ho cercato di stimolare maggiormente l'idea del personaggio televisivo anche lì si sono trasformati in un ipotetico supereroe che però non prende forma in un personaggio televisivo determinato, secondo te perché?***

Secondo me è anche una questione di guardare l'adulto come una figura positiva, il modello di riferimento è anche più possibile

in qualche modo è raggiungibile, quello su cui lavoriamo è che puoi fare quello che vuoi fare, quindi il rapporto con l'ideale diventa più vicino.

Ad esempio noi abbiamo molti educatori anche uomini, non c'è solo la maestra e tutti si fanno chiamare per nome abbiamo una condizione morbida, raccontiamo una cosa che ci è successa, anche noi partecipiamo nella magia, c'è un livello di vicinanza e poi la famiglia in questa scuola è parte attiva cioè hanno un grande riferimento loro sono l'altra istituzione che fa parte della rete e per esserne parte deve partecipare è un'istituzione.

La partecipazione quotidiana dei genitori nelle attività, nei laboratori, il genitore fa parte dei processi, questa vicinanza annulla lo stare solo.

### ***Il rapporto che i bambini hanno con i media qual è? Con la televisione?***

È vero che la maggior parte della famiglia con le quali lavoriamo hanno una particolare attenzione a organizzare il tempo dei bambini in maniera consapevole che i media sono

utilizzati in un modo e non passivamente vissuti, noi tendiamo a non colpevolizzare questo tipo di approccio cioè puoi guardare un cartone, giocare ad un videogioco il problema è come tu lo utilizzi, quindi l'adulto aiuta il bambino ad essere attivo con l'interazione con il medium e anche ad offrire questo in una vasta gamma di possibilità che puoi fare, se tu a casa hai solo la tv o solo un videogioco ovviamente farai quello se invece tu a casa hai il videogioco la tv, il libro, il giocattolo, il legno, l'altalena, il sotto-letto, l'amico che ti viene a trovare, magari hai uno stereo, creare una varietà di possibilità implica decidere cosa fare e non faccio solo questo così mamma cucina ed io non do fastidio.

Noi ci confrontiamo molto, abbiamo diversi momenti in cui i genitori sono invitati a fare delle cose e quindi se lavoriamo con gli adulti proponiamo magari un laboratorio simile a quello fatto con i loro figli vuol dire un momento esperienziale e dopo diventa una ricognizione cognitiva, dimostriamoci facendo una attività imparando ad imparare come stare questo ad esempio è un'alternativa a guardare uno schermo,

è un lavoro che noi facciamo dando degli elementi pratici e anche un filo teorico, è lo stesso metodo che utilizziamo con i bambini.

Ovviamente non è tutto così semplice, succede che vedi dei bambini che hanno una rabbia da sfogare e che nel gioco libero hanno una rabbia che si esprime in un gioco emulativo del videogiochi, è importante esprimere il conflitto nel gioco, noi infatti stiamo lavorando con il laboratorio del movimento e anche nel gioco e provare a giocare alla lotta, la differenza è giocare a fare la lotta e fare la lotta è importante esprimere il conflitto dentro il gioco, il punto è imparare ad esprimerlo senza farmi male, senza prevaricare ma sperimentando un aspetto delle emozioni che ha la sua dignità è anche giusto essere arrabbiati e saperlo e il gioco è proprio il contesto adatto il punto è bilanciare il limite e questo si fa osservando come i bambini giocano e se vediamo aggressività, possiamo fare un cerchio e capire dove l'hai visto e dire magari "proviamo a rifarlo?" Magari lo faccio anche noi.

## TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA DEL 11 DE JUNIO DE 2019

ENTREVISTADA: LAURA VECCHIO, MAESTRA DE LA ESCUELA *DALLA PARTE DEI BAMBINI*

### ***Mi spieghi come è nata le idee delle porte? E il connubio tra educazione del bambino e territorio?***

Laura:

allora il progetto della scuola esiste da tempo l'idea che per ogni anno della scuola dell'infanzia c'è una sorta di canovaccio da seguire che poi ogni team docente sceglie come articolarla, per cui si lavora moltissimo a sostegno dell'identità dei bambini. Sulla costruzione di una prima identità dei bambini, per cui il canovaccio è questo: il primo anno della scuola dell'infanzia si lavora alla cosiddetta "scuola personale" cioè viene ricostruito il racconto della nascita dei bambini e delle prime tappe, con l'aiuto dei genitori. Il secondo anno si ha come indicazione il loro delle case, praticamente il gruppo va casa di ciascun bambino, si fanno delle attività, e si costruisce una prima mappatura delle

case avendo sempre la scuola come centro. Cioè nella città noi abitiamo dei luoghi e questi luoghi sono collegati da strade, se il primo anno i bambini lavorano sul sperarsi dalla famiglia e fare proprio lo spazio scuola, il secondo anno questo spazio diventa condiviso può entrare nell'intimo della famiglia, per cui apro la mia casa, giocate con i miei giocattoli, conoscete i miei spazi e nello stesso tempo i genitori preparano l'accoglienza al gruppo insieme al bambino. Il terzo anno se i bambini sono nel mondo in una socialità maggiore e volgono lo sguardo alla cultura di appartenenza, si sono in qualche modo preparati dalla famiglia, hanno creato uno spazio che riconoscono come proprio di relazioni, adesso si affacciano a aprire qualcosa rispetto al proprio mondo e quindi si aprono le porte della città e i luoghi si connotano di una storia, lo sguardo viene condiviso con gli altri bambini e quindi si lavora ad una mappatura degli spazi delle città, ci siamo andati a piedi? se prima ho giocato su quanto dista la casa dalla scuola, o abbiamo giocato da te e quindi quanto distano le case tra loro oppure mamma e papà abbiamo proposto di lavorare con la

creta a casa, la casa quindi si trasforma e diventa laboratoriale, ad esempio un anno facemmo "che cosa vedi dalla finestra dalla tua stanza" quindi loro fotografavano con il proprio genitore la vista dalla propria stanza e quindi la mappa invece di essere fatta di case, c'erano tante finestre che si affacciavano sui luoghi più diversi, lavorando anche sull'immaginario di questo "cosa hai visto dalla finestra? Cosa è successo?". Ora questi canovacci se tu leggi il primo di Rachele lei racconta questi canovacci e come nasce la scuola. Ovviamente nel tempo questi canovacci vengono adattati in modi diversi, ad esempio l'idea delle porte è nata perché questo gruppo (dopo che aveva avuto il compito di raccogliere le sabbie durante le vacanze, sia quelle del fondo marino che quelle della spiaggia, attraverso il barattolino che avevano preso, abbiamo lavorato sulla memoria di quelle che erano state le vacanze e abbiamo scoperto che questi bambini avevano viaggiato tantissimo, erano cresciuti di chi era stato in Danimarca chi invece aveva trovato la sabbia nera, ci siamo detti "questi bambini viaggiano molto" e quindi ci siamo detti "facciamo una mappa

della città ma lavoriamo su questi luoghi di confine, in effetti sono proprio le porte della città, dato che partono da Napoli per viaggiare, sono bambini con un immaginario già molto ricco, mantenendo la metafora aperta attraverso una porta che il luogo dove si parte ci è sembrata potesse essere una buona metafora. Si lavora rispetto al singolo gruppo che cambia di volta in volta e quindi praticamente abbiamo ridefinito il canovaccio costruendo una mappa non delle case ma invece che collega le porte.

Fondamentalmente nel primo anno ogni genitore racconta delle cose rilevanti del momento della nascita portando i primi indumenti, quindi il genitore riconosce questa prima individualità che nasce la racconta insieme al bambino e la restituisce al gruppo, quindi lo sguardo dell'adulto che riconosce l'identità del bambino.

Risponde un po' alle domande "da dove vengo?"

Dopodiché il genitore apre il luogo intimo delle case nel capriccio del bambino che cambia dinamica rispetto a come invece si comporta a scuola e poi lavorando alle categorie spazio e tempo, si lavora su aspetti topografici

si lavora sul vicino-lontano e dunque si costruiscono delle mappe sensoriali.

Nel caso specifico di questo gruppo quello che a noi interessa e che il gruppo mettono in relazione le proprie conoscenze, oltre l'aspetto emotivo relazionale c'è il discorso interessante che il bambino colleghi le relazioni tra ciò che vive dentro a ciò che vive fuori e quindi trasferire la conoscenza tra loro, così loro possono mettere in relazione l'abitare, le persone ci interessano le relazioni e quindi anche la città in questo senso.

La grande restituzione di questo gruppo è che esiste un altro punto di vista nell'altro ed è stato il successo più grande, capire che l'altro guarda una cosa diversa, a cui piace fare cose diverse, ho un interesse diverso.

Da qui nasce l'idea che il museo si percepisce come una porta dove la città non accoglie delle persone ma delle idee di persone che hanno voluto comunicare qualcosa, è un posto di confine dove la città si apre al mondo come l'aeroporto o la stazione ma invece che transitare persone transita pensiero.

## TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA DEL 6 DE OCTUBRE DE 2019

ENTREVISTADA: CATERINA VECCHIO, MAESTRA DE LA ESCUELA *DALLA PARTE DEI BAMBINI*

In questa fase di crescita noi abbiamo dei macro temi che rientrano nel progetto didattico. Da un lato il discorso sul corpo, tema corporeo, immagine corporea e dall'altra parte il tempo, i due argomenti sono strettamente collegati dal punto di vista pedagogico.

Ogni anno la scuola ha un progetto ai tre anni si lavora sui cinque sensi e sul corpo che fa da ponte con l'anno successivo che dal corpo si passa allo spazio con i bambini di cinque anni, a quattro anni quindi noi, dopo che l'anno scorso abbiamo lavorato sulla sensorialità, quindi conosco il mondo attraverso i sensi e quindi i laboratori sensoriali con Munari come grande riferimento.

Poi ci siamo chiesti da dove arrivano molti sensi e abbiamo lavorato sul viso, proprio il viso ci è servito quest'anno come tramite per iniziare un discorso sul corpo che ha sia quella parte di schema corporeo e quindi legato alle percezioni al movimento sia alla parte di immagine corporea che è quell'aspetto

più psicologico di come sento il corpo nello spazio e anche quindi agli altri e perché è legato al tempo, perché nel momento in cui noi andiamo a costruire il tempo nella costruzione delle scatole possiamo dire oggi sono così e solo quando introduco l'elemento dell'oggi posso capire "ma sono sempre stato così?" "com'ero prima e prima prima?" facendo un discorso sulla storia personale invitando i genitori a raccontare il momento della nascita chiederemo di portare degli oggetti che raccontano i diversi anni dei bambini ed andremo a costruire la prima linea della storia personale dei bambini ed è per questo che la scatola serve a vedere come sono oggi e tutti questi oggetti come i vestiti di quando ero piccolo e quindi "non mi entra più quindi com'ero quando ero piccolo?" e questo poi si collega ancora al discorso sul simbolo. Per noi l'utilizzo del simbolo è l'avvicinamento alla costruzione della scrittura, un po' come diceva Freinet quest'indissolubile legame con la parola e il tempo è collegato al simbolo perché quando avremo i simboli artefatti costruiti dal bambino affinché tutti possono riconoscerlo e quindi la costruzione di un codice e quindi allineato in un certo modo

potremo scrivere le nostre fasi, che saranno quelle che ci servono.

Così come il tempo lineare della scuola, prima si arriva a scuola, poi si fa merenda poi si fa laboratorio poi si fa pranzo, sto mettendo in sequenza il tempo della giornata da sinistra a destra perché così si legge, così è stato codificato, allo stesso tempo quando metterò i simboli di Eleonora va a mangiare in fila con Simona, sto scrivendo una frase ma con i simboli costruiti da loro che va a formare le prime forme di pre-scrittura.

Intanto scopriamo che Mirò farà questa bellissima mostra che si chiama proprio “Mirò e i simboli” decidiamo ancora una volta quello che era molto caro a Freinet e quindi lo scambio epistolare è un espediente che ti permette di creare un contratto diretto con ciò che dovrai fare.

Nel nostro caso la signora Francesca (personale non docente) è entrata in aula consegnata dal postino, già sulla scatola c'erano dei simboli come il logo della posta italiana. Da questa scatola sono uscite 18 cartoline raffiguranti le opere di Mirò esposte al Pan ognuno ha ricevuto

queste cartoline e abbiamo dunque iniziato a capire cosa raffigurassero per lavorare sull'interpretazione dell'immagine.

Da qui abbiamo raccontato che Mirò avesse fatto questi disegni per tutti i bambini del mondo, per conoscere meglio queste opere che è proprio per te, abbiamo utilizzato il corpo sia perché è uno dei temi affrontati quest'anno sia perché non c'è conoscenza che non passi per il corpo e quindi abbiamo preso in prestito dal teatro questo gioco dello scultore quindi il bambino proprietario dell'opera andava a modellare il corpo dei compagni su un grande foglio a terra per riprodurre i simboli ed i disegni nella cartolina ricevuta dopodiché noi insegnanti abbiamo tracciato con il pennarello il contorno di questi corpi e quando sollevavamo il foglio c'era una rispondenza tra la traccia lasciata dai corpi e il disegno originario di Mirò dopodiché siamo andati in libera uscita al Pan, raccontando ai bambini “dove saranno questi bambini, andiamoli a cercare, saranno così piccoli o no?” e li abbiamo portati a scoprire che esiste in città una grande casa in cui vivono tutti i disegni che tutti possono andare a vederli e che questa grande casa chiamata museo

ha anche delle regole perché ci ponevamo anche il problema di portare i bambini di 4 anni in un museo quindi abbiamo inventato questa storia che le opere d'arte non parlano con la voce ma con i disegni e quindi anche noi per rispetto non possiamo parlare con la voce ma possiamo sentire ascoltare ma non parlare. Quindi siamo entrati siamo arrivati al Pan e non abbiamo avuto bisogno di fare nessun tipo di consegna perché hanno trovato subito i loro quadriche erano enormi, infatti è stata una delle cose che più ha colpito lo stupore di vedere una cosa che avevano piccolo invece era enorme e infatti c'è stato chi voleva toccarla ed entrarci dentro, la grandezza è un altro tema molto sentito dai bambini di questa età. Il compito che avevano era quello di riprodurre la propria opera con un cartoncino a3 e la matita. Quindi c'è stato questo momento molto intimo in cui ognuno era seduto d'anzi la propria opera e aveva un tempo per disegnare, ovviamente è stato un tempo in cui noi non abbiamo fatto caso alla precisione del tratto ma proprio al tempo di osservazione e riproduzione. Quando invece siamo ritornati a scuola abbiamo lavorato su tre ambiti un po' diversi, uno è stato

più tecnico sul tratto grafico che abbiamo provato ad affrontare attraverso l'utilizzo di fogli acetati, lucidi e pennarelli adatti. Quindi prima con il dito (fatto uno alla volta) abbiamo tutti insieme seguito il contorno dei simboli di mirò e poi sovrapponendo il lucido alla cartolina ricevuta dal postino loro hanno ricalcato, che comunque è molto complesso come lavoro, per questo abbiamo pensato che fosse meglio ritagliare un tempo di attenzione individuale e questa è stata la parte più tecnica.

Invece la parte più espressiva è stata quella di dipingere in uno spazio esterno all'aula i colori di Mirò, e lì, (poiché quest'anno con il laboratorio di colore affrontiamo le mescolanze), loro avevano l'occasione di mescolare i colori e quindi di utilizzarli come meglio volevano, anche perché il foglio grande permetteva la libera espressione dei colori e quindi per quando alcuni hanno provato comunque a colorare nei bordi ma c'è stato anche chi ha voluto eccedere dal confine e l'abbiamo lasciato libero che lo facesse perché in quel contesto andava bene così, invece terzo ambito sono stati i lavori fatti durante la visita al museo quindi

la cartolina a3 quello l'abbiamo preso e abbiamo lavorato su. Quindi siamo partiti dall'a3 con il segno fatto a matita al museo e abbiamo ragionato sulla dimensione sfondo perché c'è uno sfondo sotto ma poi un contorno perché i disegni erano sempre a nero e quindi provare a ragionare cosa esce dallo sfondo che poi quell'elemento sarebbe diventato il simbolo di ognuno, quindi abbiamo fatto gli sfondi leggeri con la spugna ed è stato anche divertente costruire questi colori che sembravano tutti uguali ma in realtà non lo erano e poi con il pennarello nero (una volta che la pittura si era asciugata) hanno ridisegnato a mano libera il disegno di Mirò anche lì un po' guidati e un po' no, come il disegno di Paola non è proprio fedele ma lei ha preso quei simboli e li ha rielaborati diversamente moltiplicandoli all'infinito, perché è anche una bambina più matura dal punto di vista cognitivo. Poi c'è stato un altro momento importante, avendo osservato il bisogno di entrare nei quadri, abbiamo pensato che i fogli lucidi utilizzarli per proiettarli a parete così da farli diventare molto grandi (3 metri per 3) e loro potevano entrarci grazie alla tridimensionalità tra

il fascio di luce e la parete, tutto in mezzo sembra non ci sia nulla, ma se tu ti metti in quello spazio vedrai che quel disegno si proietta su di te, sulle tue gambe, sulla tua schiena. Entri davvero dentro quell'opera. Ed è stato in questo momento che abbiamo spinto sulla questione verbale, sempre riprendendo freinet e il connubio scrittura e lettura, abbiamo fatto questa domanda che lì per lì (pensando alla zona di sviluppo prossimale di vygotoski) e quindi una zona che è prossimale all'apprendimento che hai raggiunto che però ti spinge a superarla nel momento in cui hai un esterno che già ci è arrivato e che ti aiuta a provare questo salto e vedere che succede e quindi quando ognuno erano nello spazio proiezione dell'opera abbiamo chiesto "adesso puoi leggere cosa c'è scritto?" mettendo queste due parole che non avevamo mai utilizzato 'leggere e scrivere' c'hanno risposto in molto "non so leggere" e noi abbiamo detto "io non so leggere perché questo segno che ti ha regalato Mirò lo puoi sapere solo tu perché è un segreto che lui ha regalato solo a te però tu sì che lo sai leggere" e lì sono uscite le verbalizzazioni che fanno le

didascalie delle opere, alcune sono anche uscite dall'inizio interpretando le cartoline ma anche al museo, dopodiché a chiudere questo lavoro sui simboli c'è stato il vero e proprio laboratorio sui simboli. Abbiamo preso un tavolo e organizzato tutti i materiali che avevamo e un bambino e una bambina alla volta in presenza mia abbiamo provato ad estrapolare davanti i disegno sul lucido, il disegno fatto con il corpo, il disegno al museo e completato in classe e chiedevamo "adesso abbiamo bisogno di trovare quale è il pezzettino preferito tuo che può essere rappresentativo di te, e loro scrivevano su die fogli bianchi con un pennarello nero anche in quadratini piccoli affinché fosse ridotto ad una piccola quantità di foglio e quindi sono usciti questi simboli, io accanto la rifacevo per provare a fermarla, abbiamo deciso con ognuno quale fosse il suo simbolo, senza spiegare cosa fosse un simbolo perché è stato molto molto fluido il processo, e lo stato perché quando lavori con qualcosa di personale (il quadro è arrivato proprio a me) lo faccio con il corpo poi lo vado a vedere fuori e lo riporto dentro, tutta questa varietà che fa la conoscenza da cui non ti

stacchi, non c'è stato bisogno di aspettare già tutti loro sapevano quali erano i simboli di ognuno di loro e quindi abbiamo ottenuto questi 18 simboli delle alici.

Questo lavoro sui simboli ha avuto due epiloghi c'è stato un momento di gioco e di restituzione che è stata la giornata in cui abbiamo costruito un museo tutto nostro, abbiamo allestito lo spazio adiacente con i fili e le mollette attaccando tutto quello che avevamo anche lì abbiamo chiesto "cosa abbiamo fatto?" cosa manca?" per capire anche un po' la questione della memoria e quanto riuscissero ad organizzare l'intero lavoro in un unico pensiero.

Tu ovviamente hai un'idea poi la testi e la modifichi ogni giorno, noi abbiamo iniziato con un'idea ma poi tutto quello che è uscito non è mai stato pensato così com'è stato niente di niente, come l'idea di fare un museo è nata perché avevamo tanto materiale diverso e volevamo vederli tutti insieme è stato molto bello perché dopo una prima parte più ordinata in questa si è lasciato alla spontaneità attaccando tutti i lavori, piccoli e grandi, per gioco abbiamo messo anche un tavolino d'ingresso con i

biglietti del museo pan e Giulia si fingeva cassiera consegnava il biglietto ad ognuno così che potessero andare a vedere il loro museo di Mirò ed è stata la giornata di chiusura di restituzione che poi vorremo riproporre durante la giornata dei genitori. L'altro momento di conclusione più didattica è stata il rinnovamento del gioco del chi c'è, gioco che abbiamo costruito l'anno scorso con l'intento di lavorare sul gruppo.

Con i simboli del chi c'è ripresi da Mirò inizieremo anche a scrivere i nomi. Ad esempio quando componiamo i piccoli gruppi io posso scrivere i loro nomi attraverso i simboli e iniziamo a leggere in fila l'idea della scrittura di reale lineare perché quest'anno si lavora sul tempo

Per arrivare al simbolo io prendo di riferimento le opere di Mirò, io ho selezionato 18 opere, una a testa. Oggi arriva il postino e loro potranno cercare i simboli. Inizieremo a fare un lavoro grafico di carta mozzarella, di lucidi ma oggi volevo provare a far riprodurre con il corpo i segni, perché stiamo lavorando sul corpo sullo schema corporeo.

Il bambino che riceve la sua opera fa lui lo scultore con il corpo degli altri i simboli di Mirò e li ricalchiamo.

Lunedì vorrei dargli i supporti grafici sul tratto grafico per un lavoro più manuale loro devono sentire che questo segno qualcuno l'ha pensato per loro e quindi loro devono chiedersi "perché è arrivato proprio a me?" Oggi bisogna anche chiedersi "queste sono delle fotografie ma dove sono questi disegni?" Dopo la mostra dovremo capire questi segni e farli propri così da costruire un segno che possono riconoscere.

Alici con la calamita dietro ed ognuno di loro ha colorato la propria alice in maniera specifica e ogni mattina ci mettiamo in cerchio e facciamo questo canto ed ognuno di loro prende la propria alice cioè un pupazzo che raffigura un'alice ogni bambino prende la propria alice e la posiziona nel mare per dire "oggi ci sono". Quest'anno abbiamo raccontato che le alici hanno lasciato il posto alle bolle con il segno di Mirò, quindi ogni giorno i bambini segnano la presenza invece che con le alicette oggi lo fanno con i simboli di Mirò.

## TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA DEL 10 DE MAYO DE 2020

ENTREVISTADA: CATERINA VECCHIO, MAESTRA DE LA ESCUELA *DALLA PARTE DEI BAMBINI*

Didattica a distanza già da subito dopo carnevale

Programmazione settimanale dal lunedì al venerdì seguendo una “metafora”

Abbiamo immaginato delle proposte come un campo scuola settimanale mantenendo continuità con quello che è stato fatto a scuola  
5 insegnanti

Per tutto il tempo, ogni settimana c’era un tema. Il tema era il “tempo” e tutti i suoi sotto-temi e abbiamo creato la SCUOLA PER MESSAGGI. Ogni mattina c’era un messaggio per i genitori e per i bambini di fare un’attività.

Un messaggio di testo e un video

Ogni lunedì mattina una nuova tematica e c’era la consegna.

Ogni giorno c’era un laboratorio da fare con i genitori.

Per raccontare le storie abbiamo provato a farlo in modo originale.

All’inizio non volevamo metterci la faccia ma poi abbiamo realizzato dei video su youtube

Nella fase 3 in cui si potevano incontrare i congiunti abbiamo inventato la SCUOLA PER CARTOLINE.

Per il tema dell’anno che è il tempo e quello dell’anno successivo che sarà lo spazio.

Da lì in poi ogni giorno una foto della città, del mare.

Ultimo giorno consegnata la cartolina che si chiama “PER NON PERDERE IL FILO”.

La mattina facevamo il laboratorio, ci inviavano le cose prodotte e le insegnanti montavano i risultati in un video e il giorno dopo lo inviavamo.

Una settimana abbiamo fatto incontrare tutti come un unico gruppo.

Attività tipo sono state:

prendi una forma e guarda dentro l’oggetto che vedi poi disegnano.

Il secondo giorno bolle di sapone

Il 3 giorno assieme ai genitori e poi registralo

4 giorno guarda alla finestra c’è un passerotto affidagli il tuo desiderio

Poi ho inventato una storia in cui tutti gli oggetti si animavano.

“LE COSE DELLE CASE”

Tramite whatsapp dovevano indovinare il personaggio dell’altro.

## ► APÉNDICE III. CUESTIONARIOS

### CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS PADRES DE LOS NIÑOS Y DE LAS NIÑAS DE LA ESCUELA *DALLA PARTE DEI BAMBINI*

#### Dalla parte dei bambini

Caro genitore,  
 compilare questo questionario ti richiederà solo pochi minuti.  
 Per rispondere rifletti sulla tua esperienza di genitore e testimone attivo del percorso scolastico di tuo/a figlio/a fino a oggi e sulle tue aspettative in generale sull'educazione e sulla scuola. Le risposte che darai resteranno anonime; saranno trattate nel massimo rispetto della privacy e analizzate solo in forma aggregata, per fini statistici e come documentazione a supporto della mia ricerca.

 michela.fabbrocino@gmail.com (non condiviso)   
 Cambia account

Qual è il criterio più importante per te nella scelta della scuola di tuo/a figlio/a?  
 (puoi scegliere più risposte)

- la metodologia didattica
- la qualità degli insegnanti
- la vicinanza a casa
- Altro

Quanto è importante che gli insegnanti ti informino dei progressi scolastici di tuo/a figlio/a:

- poco
- abbastanza
- molto
- moltissimo

Quanto è importante che gli insegnanti siano disponibili al dialogo con i genitori più spesso di quanto è previsto nella scuola pubblica, cioè in più occasioni oltre ai due colloqui annuali?

- poco
- abbastanza
- molto
- moltissimo

In quale misura è importante che l'ambiente in classe sia sereno, che gli insegnanti gestiscano in modo efficace la comunicazione tra gli allievi e li facciano sentire accolti?

- poco
- abbastanza
- molto
- moltissimo

Quanto conta per te che l'ambiente di apprendimento sia stimolante e i programmi diano spazio alla creatività?

- Poco
- abbastanza
- molto
- moltissimo

Quanto credi che sia efficace una pedagogia attiva, cioè una pedagogia che vede nell'attività pratica del bambino il motore del suo apprendimento?

- poco
- abbastanza
- molto
- moltissimo

Quanto è importante per te il ruolo dell'arte nella formazione scolastica di tuo/a figlio/a?

- mi è indifferente
- poco importante
- abbastanza importante
- molto importante

Sei favorevole alla scelta della scuola di organizzare visite ai musei e incontri con gli artisti?

- non è un aspetto rilevante per me
- poco favorevole
- abbastanza favorevole
- molto favorevole

Ritieni di riuscire ad applicare a casa gli stessi principi educativi che vengono adottati a scuola?

- raramente
- qualche volta
- spesso
- sempre

Quanto spesso senti di essere coinvolto/a come genitore e di appartenere ad una comunità educante?

- raramente
- qualche volta
- spesso
- sempre

Quanto è stato impegnativo portare avanti i progetti richiesti durante la pandemia?

- per nulla impegnativo
- piuttosto impegnativo
- molto impegnativo
- non sono riuscito/a a svolgere i progetti richiesti

Ripercorrendo l'esperienza scolastica di tuo/a figlio/a fino a oggi, qual è l'aspetto che hai apprezzato di più dell'approccio pedagogico che ha incontrato?

La tua risposta

Quale, invece, l'aspetto che vorresti cambiare?

La tua risposta

Qual è stato il momento della vita di tuo/a figlio/a a scuola che ricordi con più affetto?

La tua risposta

Puoi chiedere a tuo/a figlio/a una parola per descrivere uno/a degli/delle insegnanti che lo hanno seguito fino a oggi?

La tua risposta

E puoi chiedergli/le una parola che gli viene in mente se pensa alla sua scuola?

La tua risposta

Grazie per il tempo donato alla mia ricerca

Invia

Cancela modulo

## QUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES DE LA ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE LECCE Y NÁPOLES

### Questionario sul corso della professoressa Fabbrocino

Gentile studentessa, ti chiediamo di esprimere le tue opinioni sul corso di fotografia della professoressa Fabbrocino e sulla pedagogia adottata dalla stessa.

La compilazione di questo questionario richiede solo pochi minuti. Le risposte che darai saranno molto utili a completare la mia ricerca. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, la migliore risposta è la più spontanea.

Il questionario è anonimo, le informazioni che ci fornisci saranno utilizzate nel massimo del rispetto della privacy e analizzate solo in forma aggregata, per fini statistici.

z.fabbrocino@gmail.com (non cliccare)  
Carica qui

In quale anno hai svolto il corso con la professoressa Fabbrocino?

2019

2020

2021

A quale Accademia appartieni?

Accademia di Belle Arti di Lecce

Accademia di Belle Arti di Napoli

La docente ha stimolato/motivato l'interesse verso la disciplina?

Poco

Abbastanza

Molto

La docente ha esposto gli argomenti in modo chiaro?

Mai

qualche volta

spesso

sempre

La docente è stata reperibile per chiarimenti e spiegazioni?

Mai

qualche volta

spesso

sempre

Le attività laboratoriali (esercitazioni in aula o in città) sono state utili ai fini dell'apprendimento?

Mai

qualche volta

spesso

sempre

In quale misura le lezioni all'aperto, durante il periodo di confinamento dovuto al diffondersi del virus Covid 19, sono state importanti e/o utili?

Poco

Abbastanza

Molto

La docente applica i principi della pedagogia attiva e della investigación-acción (ricerca-azione) e, cioè un metodo di insegnamento incentrato in primo luogo sull'esperienza e una riflessione intorno alle pratiche educative come punto di partenza per migliorarle. Quanto ritieni importante questa scelta?

Poco

Abbastanza

Molto

Quale tra i laboratori svolti in aula/in città è stato per te più coinvolgente? (puoi scegliere più risposte)

Copie dell'immagine

Far lezione in città (fotografare con il display chiuso)

Errore fotografico

Altro:

Perché? (in riferimento alla domanda precedente)

La tua risposta

Quanto senti siano stati stimolanti gli esercizi durante il lock-down (sia nel 2020 che nel 2021)?

Per nulla

Poco

Abbastanza

Molto

Quale tra le attività assegnate è stata per te più interessante? (scegliere più risposte)

Autunno di un personaggio

Interpretazione di un'immagine assegnata

Costituzione di un Email

Racconto della propria 24 h

Perché? (in riferimento alla domanda precedente)

La tua risposta

Quale tra le attività assegnate è stata per te più utile? (scegliere più risposte)

Autunno di un personaggio

Interpretazione di un'immagine assegnata

Costituzione di un Email

Racconto della propria 24 h

Perché? (in riferimento alla domanda precedente)

La tua risposta

In quali aspetti il corso della professoressa Fabbrocino ti ha stimolato? (scegliere più risposte)

È diversa la modalità di fare lezione (gestione della classe)

Le lezioni pratiche sono stimolanti

Sono aiutato/a nello sviluppo di un pensiero critico

Sento di essere seguito/a individualmente

Le provocazioni fotografiche stimolano a riflettere su un'immagine

La docente riesce a relazionarsi in modo empatico

La docente offre supporto nel costruire un'immagine

Ricevo un aiuto costante per sviluppare la propria immagine

Altro:

Come studente ti sei sentito un protagonista dell'apprendimento?

Mai

qualche volta

spesso

sempre

te più stimolante? (puoi scegliere più

della docente (Werhol, Miró o Cyp & Kaf)

edente)

te più stimolante? (puoi scegliere più

della docente (Werhol, Miró o Cyp & Kaf)

edente)

Fabbriochi si discosta dagli altri? (puoi

pagia attiva)

ro progettuale

nel mio progetto personale

sbattere il punto di vista quando si deserve

fficace con gli studenti

in gli studenti la scena e i costumi adatti

tecnica fotografica

ta attivo del processo di

Come studente ti sei sentito accettato?

- Mai
- qualche volta
- spesso
- sempre

Come studente ti sei sentito seguito/a nel tuo processo formativo?

- Mai
- qualche volta
- spesso
- sempre

Come studente hai sentito di apprendere attraverso le lezioni di pratica?

- Mai
- qualche volta
- spesso
- sempre

Come studente, nel partecipare alle attività, ti sei sentito parte di una comunità (pensa all'elaborazione dell'Emaki o alle lezioni di copia dell'immagine in aula)?

- Mai
- qualche volta
- spesso
- sempre

Quanto spesso hai percepito lo spazio circostante come un altro educatore? (pensa ovviamente solo alle lezioni in presenza, come quelle in giro per la città)

- Mai
- qualche volta
- spesso
- sempre

Quanto senti che il corso abbia dato spunti di analisi e approfondimenti? (considerando i tempi accademici e quindi non dipesi dalla docente)

- 1      2      3      4      5
- 

Quanto benefico hai sentito nel fare lezioni in città fuori dalle mura accademiche?

- Per nulla
- Poco
- Molto
- Moltilissimo

Come studente hai sentito una buona relazione umana da parte della docente?

- Mai
- qualche volta
- spesso
- sempre

Dopo questo corso, ti senti maggiormente interessata/a alla fotografia?

- Poco
- Abbastanza
- Molto

Quale modalità di lezione hai preferito?

- in presenza
- On line

Vuoi aggiungere qualche ricordo o una nota?

La tua risposta

Vuoi aggiungere qualche ricordo o una nota?

La tua risposta

Invia

Cancello modulo

*No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.*

*Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando.*

*Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago.*

*Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo.*

*Investigando para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.*

*(Freire, 2008)*





WIDENER, J. (1989). *Tank man*, Pechino, © AP Photo



